

Systematisk observasjon av lesing – rettleiing i teori og praksis?

*Ein kvalitativ undersøking rundt erfaringar
lærarar har gjort seg med leseprogrammet
SOL*

Aud Irene Lyseng



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Haust 2017

Systematisk observasjon av lesing – rettleiing i teori og praksis?

*Ein kvalitativ undersøking rundt erfaringar
lærarar har gjort seg med leseprogrammet
SOL*

av

Aud Irene Lyseng

UNIVERSITETET I OSLO

Haust 2017

© Forfatter

År: 2017

Tittel: Systematisk observasjon av lesing – ei retteleing i teori og praksis?

Forfatter: Aud Irene Lyseng

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Lesing har vorte ein svært viktig dugleik å kunne i vårt moderne, kunnskapsbaserte samfunn. Gabrielsen (2000) seier at det ikkje lenger er eit spørsmål om du kan lese, men kor god lesar du er. Gjennom tidene har lærarar vorte gjenstand for utprøving av ulike metodar og arbeidsmåtar i leseopplæringa (Allington og Pressley, 2015). Som eit svar på dårlege resultat på fleire internasjonale undersøkingar som målte leseugleiken til norske elevar på starten av 2000-talet, og eit aukande krav om at leseopplæringa skulle vera forskingsbasert, vart leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing» utarbeidd (Gjesdal kommune, 2008). Denne oppgåva har som formål å presentere dette programmet og forsøke å finne ut om ein ved å ta i bruk eit program som dette kan føre til at lærarar driv ei meir forskingsbasert leseopplæring.

Oppgåva tek utgangspunkt i følgjande problemstilling: Korleis opplever lærarar i norsk grunnskule å ta i bruk det strukturerte leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing», og erfarer dei at fleire elevar blir funksjonelle lesarar ved bruk av dette programmet? Denne problemstillinga vart konkretisert ved hjelp av seks forskingsspørsmål.

For å svare på denne problemstillinga har eg studert relevant litteratur og forskning i tillegg til å ha utført ein empirisk-kvalitativ undersøking. Dei empiriske dataa i denne undersøkinga er henta inn gjennom kvalitative intervju med lærarar som arbeider med leseopplæring i grunnskulen. Under gjennomføringa av intervjuet brukte eg ein semistrukturert intervjuguide og gjorde opptak av samtalene.

Resultata av undersøkinga viser at leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing» i stor grad inneheld viktige prinsipp for ei forskingsbasert leseopplæring som arbeid med fonologisk medvit, ordgjenkjenning, ordforråd, flyt, forståingsstrategiar og motivasjon. Resultata frå den empiriske undersøkinga viser at lærarane eg intervjuet har positive erfaringar med leseprogrammet og har endra praksis når det gjeld leseopplæringa dei driv i ei meir forskingsbasert retning, men i svært ulik grad. Halvparten av informantane uttalar at dei har teke i bruk programmet og viser gjennom intervjuet at dei har gjort det til ein integrert del av sin undervisning. Den andre halvparten av informantane har teke i bruk verktøyet, men uttalar sjølve at dei ikkje brukar det i den utstrekning og så jamt så dei kunne ønske. Desse informantane har gjennom intervjuet stort fokus på kartleggingsbiten av programmet og

korleis dei skal få gjennomført denne og har ikkje fått integrert resten av metodikken inn i undervisninga si.

Gjennom å studere liknande studiar, innovasjonsteori og datamaterialet frå intervju med informantane fann eg fleire føresetnadar for at lærarar skal kunne klare å ta i bruk eit slikt leseprogram og slik endre sin undervisningspraksis. Dette er føresetnader som god og omfattande opplæring og støtte når ein skal begynne å ta verktøyet i bruk. Leiinga må vise at innovasjonsarbeidet er viktig i form av å engasjere seg i arbeidet og gi tid og ressursar til gjennomføring av dette. Leiinga må òg setje krav om at alle lærarar skal vera med på dette utviklingsarbeidet og vera med på å gjennomføre metodikken i programmet, og dei må følge opp at dette blir gjort.

Informantane har møtt på fleire utfordringar ved å ta i bruk verktøyet, men har tru på det som eit hjelpemiddel i leseopplæringa. Årsåkar til dette er at programmet er systematisk, konkret og retningsgjevande for opplæringa. I tillegg er progresjonen i programmet godt samanfalle med kva informantane meiner er ein naturleg leseutviklingsprogresjon. Motivasjon og variasjon blir òg brukt som argument for at ein kan lykkast med arbeidet med leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing».

Forord

No vel eg å setje strek for dette masteroppgåveprosjektet. Eg kjenner med kvar celle i heile kroppen at eg no er ferdig med dette. Det har vore spennande og inspirerande å få dukke ned i eit fagfelt som eg har vore oppteken av og arbeidd med gjennom mange år, men hjelp kor altoppslukande og energikrevjande ein slik prosess er.

Tusen takk til informantane mine som stilte opp til intervju og delte sine erfaringar med meg i ein travel kvardag. Utan dykk – ingen masteroppgåve!

Takk til min rettleiar Øistein Anmarkrud for tolmodig å ha følgd meg til endes i dette prosjektet med gode råd og innspel trass i at løpet vart noko forlenga.

Takk til arbeidskollegaer, vener og familie for å ha halde ut med alle mine foredrag, frustrasjonar, opp- og nedturar og åndeleg og fysisk fråvær i denne prosessen. No blir eg lettare å prate til att, trur eg.....

Til slutt til mine to næraste og kjæraste: Takk for at eg har fått bruke tid på dette prosjektet! Beklagar til tider rotete og ikkje akkurat nyvaska hus, men no skal det ryddast, vaskast og feirast. Sæl tå dikka!

Ranheimsbygda, 3. oktober 2017

Aud Irene Lyseng

Innhold

1.	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for oppgåva	1
1.2	Formål og problemstilling	3
1.2.1	Formål	3
1.2.2	Problemstilling	4
1.3	Oppbygging og omgrepsavklaring	5
2	Litteraturgjennomgang	6
2.1	Definisjonar og kjenneteikn på lesing	6
2.2	Steg i leseutviklinga.....	11
2.3	Kva er god leseopplæring?	14
2.4	«Systematisk observasjon av lesing» – SOL.....	19
2.4.1	Målsetjing.....	19
2.4.2	Forskings- og teorigrunnlag	20
2.4.3	Leseprogrammet SOL	21
2.4.4	Viktige prinsipp i SOL	24
2.4.5	Opplæring i SOL.....	26
2.4.6	Implementering av innovasjonar i skulen	26
2.5	Oppsummering litteraturgjennomgang.....	28
3	Studiar om leseopplæring og innføring av strukturerte lesemetodar	30
3.1	Norske lærarar og leseopplæring	30
3.1.1	Norsk lærarutdanning	30
3.1.2	Studiar av leseopplæringa i norske klasserom	31
3.1.3	Etterutdanningskurs i strukturert leseopplæring	33
3.2	Oppsummering og endeleg problemstilling	37
4	Metode og design	39
4.1	Kvalitativ tilnæringsmåte	39
4.2	Datainnsamling.....	40
4.2.1	Kvalitativt intervju	40
4.2.2	Intervjuguiden	41
4.2.3	Kriterier for utval av informantar.....	41
4.2.4	Presentasjon av informantane i forskingsprosjektet.....	42

4.2.5	Prøveintervju	44
4.2.6	Hente inn tillating.....	45
4.2.7	Gjennomføring av intervjuet	46
4.2.8	Handsaming av datamaterialet	47
4.2.9	Validitet og reliabilitet	49
5	Resultat.....	54
5.1	Kva for erfaringar har lærarane gjort seg ved å ta i bruk SOL?	54
5.1.1	Positive erfaringar med SOL.....	54
5.1.2	Utfordringar med SOL	55
5.2	Opplever lærarane at dei fekk opplæring i verktøyet og kva for erfaringar har dei med denne opplæringa?.....	58
5.3	Opplever lærarane at dei har fått teke i bruk verktøyet og eventuelt på kva for måte?	59
5.3.1	Føler du at du har teke i bruk verktøyet?	59
5.3.2	På kva for måte har du teke i bruk SOL?	60
5.4	Opplever lærarane at dei har fått auka kompetanse rundt lesing og leseopplæring gjennom å ta i bruk SOL og eventuelt kva for kompetanse?	62
5.4.1	Teoretisk kunnskap	63
5.4.2	Praktisk kompetanse.....	64
5.5	Opplever lærarane at SOL hjelper dei i det daglege arbeidet med lesing og leseopplæring og kva har dei mest nytte av?.....	65
5.6	Opplever lærarane at dei utdannar fleire funksjonelle lesarar ved å nytte dette verktøyet og kva meiner lærarane kan vera årsaken til at dei eventuelt lykkast med å utdanne fleire funksjonelle lesarar gjennom bruk av SOL?.....	65
5.7	Oppsummering av resultat.....	68
6	Drøfting	71
6.1	Kan det å innføre eit strukturert leseprogram som SOL vera eit hjelpemiddel for lærarar i norsk grunnskule til å drive ei meir forskingsbasert leseopplæring?.....	71
6.1.1	SOL og forskingsbasert leseopplæring	71
6.1.2	Opplæring i SOL	73
6.1.3	Auka kompetanse med SOL?.....	74
6.1.4	Endring av praksis med SOL?.....	75
6.1.5	Innovasjonsprosessen	79
6.2	Fleire funksjonelle lesarar med SOL?	81
6.2.1	Kva kan vera årsaken til at vi lykkast med SOL?	81

6.3 Konklusjon.....	83
Litteraturliste	84
Vedlegg 1	89
Vedlegg 2	91
Vedlegg 3	93
Vedlegg 4	94

Liste over figurar og tabellar

Liste over figurar

- Figur 1: Høien og Lundbergs avkodingsmodell (2000) s. 7
- Figur 2: Spear-Swerling og Sternberg: Stadiemodell for leseutvikling (1998) s. 12
- Figur 3: Gjesdal kommune: Solpyramiden (2008) s. 22

Liste over tabellar

- Tabell 1: Teikn brukt i transkripsjonsprosessens. 47
- Tabell 2: Døme på meiningsfortettings. 49

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for oppgåva

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. (Udir, 2012 s. 10).

Sitatet ovanfor viser kor viktig god lesedugleik har vorte i vårt samfunn. Det er ikkje lenger eit spørsmål om du kan lese, men kor godt du les (Gabrielsen, 2000). I samfunnet i dag blir vi møtt av ein flaum av skriftleg informasjon. Det er vesentleg kor godt du forstår og kan nyttiggjere deg denne informasjonen.

Lyster (2002) peikar òg på at god dugleik i lesing og skriving ikkje berre er viktig for å tileigne seg kunnskap og skulefagleg utvikling. Det er òg viktig for den sosiale og emosjonelle utviklinga slik at vi kan tilpasse oss og delta i samfunnet på lik linje med andre (Lyster, 2002). Dersom vi kjem til kort på område som blir verdsett høgt av oss sjølv og/eller miljøet rundt oss, kan ein konsekvens vere at vi utviklar sekundære vanskar. Manglande lesedugleik kan gi både faglege og psykiske følgjer som låg sjølvoppfatning, sjølvbeskyttande strategiar og psykosomatiske plager. Dette blir òg understreka i St.meld.nr. 30:

Manglande leseferdigheter er ikke bare et problem i seg selv, men gir elevene det angår, tilleggsbelastninger i form av at de får det vanskelig også i andre fag. Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse av mestring og et sprik mellom egen innsats og oppnådde resultater. (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 13).

Lyster (2002) legg òg stor vekt på at ei av dei viktigaste oppgåvene til skulen er å lære elevane å bli funksjonelle lesarar. Det vil seie at dei blir så gode lesarar at dei kan delta i samfunnet på ein fullverdig måte. Med andre ord må elevane beherske dei krava som samfunnet dei er ein del av krev at dei må kunne. Ho peikar blant anna på at det i samfunnet i dag nesten er umogeleg å finne ein jobb der det ikkje stillast krav til ei viss grad av lesedugleik.

I Kunnskapsløftet (2006) finn vi att vektlegging til Lyster (2002) av å utdanne funksjonelle lesarar. Det blir her peikt på at elevane skal ha så god leseugleik at dei skal kunne ta del i det skriftspråkbrukande samfunnet på premissane som blir lagt her. Lesing er i Kunnskapsløftet (2006) framheva som ein av dei fem grunnleggande dugleikane som det er ein føresetnad å kunne meistre for at elevane skal kunne ta del i vidare utdanning, arbeidsliv og i demokratiske prosessar i samfunnslivet.

Eitt av hovudmåla i norsk skule er som nemnt ovanfor å utdanne funksjonelle lesarar. På 90-talet var det fleire som peikte på at norsk skule ikkje gjorde nok for å utvikle leseugleiken etter at den første leseopplæringa var gjort. Tønnesen (1995) var ein av desse stemmene, og han var oppteken av at leseopplæring i Norge i all hovudsak vart forbunde med begynneropplæringa.

Internasjonale undersøkingar frå starten av 2000-tallet viste òg at norsk skule kanskje ikkje heilt hadde lykkast med denne viktige oppgåva. Undersøkinga IALS (International Adult Literacy Survey) og SIALS (Second International Adult Literacy Survey) er to av desse. I desse studia vart leseugleik i aldersgruppa 16-65 år i 21 land kartlagt. Resultata viste at om lag 30 % av nordmennene som deltok hadde skriftspråklege ferdigheiter som låg på dei to lågaste av fire lesenivå (Gabrielsen, 2000). Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) definerer leseugleik på dei to lågaste nivåa som utilstrekkeleg for å kunne fungere tilfredsstillande i forhold til dei krava som blir stilt i arbeidsliv og samfunnsliv i dei vestlege landa i dag (Gabrielsen, 2000). Dette er krav som det å kunne forstå informasjon frå det offentlege. Informasjon du treng for å til dømes kunne forstå og fylle ut ulike offentlege skjema du kjem ut for i løpet av livet til dømes når du skal fylle ut sjølvmelding, søknad om studieplass, byggesøknadar, søknad om lån etc. Du må òg kunne setje deg inn i ulike informasjon i samfunnet for å kunne ta godt grunna val i til dømes klima og miljøspørsmål, kven du skal stemme på i Stortings- og kommuneval osv. I arbeidslivet er det òg svært viktig å tileigne seg informasjon om til dømes tryggleiksinstruksar eller brukarmanualar av ulike slag.

Resultata frå PISA-undersøkingane (Programme for International Student Assessment) frå 2003 og 2006 viste at norske 15-åringar gjennomsnittleg scora lågare på grunnleggande dugleikar som lesing og rekning i forhold til kva prøvene viste i 2000. Vi scora òg lågare enn gjennomsnittet i OECD-landa og lågare enn mange land vi liker å samanlikne oss med som for eksempel Finland (Kjærnsli og Olsen, 2013).

På same tid som desse undersøkingar viste at norske elevar streva med å bli gode funksjonelle lesarar, viste dette seg i det store fråfallet i vidaregåande skule (Gjesdal kommune, 2006). Over 20 prosent av elevene fullførte på denne tida ikkje vidaregåande opplæring og fekk dermed korkje vitnemål eller fagbrev.

Med situasjonen skissert ovanfor som bakteppe, var det òg fleire på grasrota i norsk skule som på denne tida såg det som naudsynt å gjere endringar i korleis leseopplæringa tradisjonelt hadde vorte gjennomført. Eit av resultata av desse undersøkingane og drøftingane var at leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing», SOL, vart utvikla. Leseprogrammet vart laga av spesialpedagog og leksolog Elisabeth Lomeland og ei gruppe erfarne lærarar tilsett i Gjesdal kommune i Rogaland i 2005/2006. Elisabeth Lomeland og hennar gruppe såg eit behov for å forbetre leseopplæringa ved å få betre og meir kunnskap om korleis vi tileignar oss dugleikar i lesing for så å setje dette i eit system for kartlegging og opplæring med den hensikt å gjere fleire elevar til funksjonelle lesarar (Gjesdal kommune, 2006).

Dette leseprogrammet vil eg presentere grundig seinare i oppgåva, men før dette vil eg presentere formålet med og problemstillinga for dette forskingsprosjektet og gå gjennom litteratur som er relevant for vidare arbeid med dette.

1.2 Formål og problemstilling

1.2.1 Formål

Leseopplæring har vore gjenstand for diskusjon og forskning frå først på nittenhundretallet, ja, heilt sidan det vart vanleg med obligatorisk skule for alle barn (Allington og Pressley, 2015). Kva er god leseundervisning? Korleis skal lærarar i grunnskulen gjennomføre denne svært viktige oppgåva? Kva type opplæring skal dei legge til rette for slik at flest moglege av elevane blir funksjonelle lesarar?

Lærarar eller andre som har ansvar for leseopplæring har gjennom alle desse åra vorte utsett for ulike metodar, arbeidsmåtar og program som gjer seg ut for å vera den beste måten å lære elevar å lese på (Allington og Pressley, 2015). Leseprogrammet SOL føyer seg inn i denne rekka. Det er i dag rundt åtti kommunar rundt om i Norge som har kjøpt og bruker «Systematisk observasjon av lesing» som verktøy i leseopplæringa. Det blir brukt mykje ressursar i form av materiell, opplæring av lærarar, tid til å kartlegge elevane og arbeid med

ulike aktivitetar som er viktig i forhold til å auke lesekompetansen til elevane. Kan vi forsvare denne ressursbruken? Bygger dette verktøyet på arbeidsmåtar som forskinga seier fungerer? Har lærarane gjennom dette verktøyet fått ei kompetanse som gjer dei betre i stand til å gjennomføre ei forskingsbasert leseopplæring? Har skulene fått eit verktøy som hjelper dei med å utdanne fleire funksjonelle lesarar?

Formålet med denne oppgåva er å presentere leseprogrammet SOL og prøve å finne ein del svar på spørsmåla skissert ovanfor. Gjennom litteraturgjennomgangen og presentasjonen av leseprogrammet, vil eg erfare om SOL er bygd opp rundt forskingsbaserte prinsipp og metodar. Deretter vil eg undersøke kva for erfaringar lærarar i grunnskulen har gjort seg med dette leseprogrammet. Korleis har dei teke i bruk dette verktøyet? Har dei fått ny kompetanse ved å ta i bruk SOL? Har dei nytte av denne auka kompetansen i gjennomføringa av leseopplæringa? Opplever dei at dei utdannar fleire funksjonelle lesarar?

Denne undersøkinga kan vere interessant for alle lærarar som arbeidar med SOL. Kanskje kan dette gi dei ny innsikt i verktøyet dei arbeider med, og kanskje kan dei få ny inspirasjon til korleis dei kan bruke kartleggingsverktøyet. Skuleeigarar og leiarar kan få nyttig informasjon om korleis implementeringa og det pågåande arbeidet med verktøyet går føre seg. Kanskje kan undersøkinga òg bidra med informasjon om korleis SOL kan vidareutviklast og forbedrast. Undersøkinga mi kan òg vere utgangspunkt for ei større evaluering av SOL eller vera eit utgangspunkt for ein generell diskusjon rundt korleis leseopplæring i skulen skal gå føre seg.

1.2.2 Problemstilling

På bakgrunn av spørsmåla eg har stilt i førre avsnitt, har eg utarbeidd følgjande problemstilling som eg vil prøve å svare på gjennom dette forskingsprosjektet:

Korleis opplever lærarar i norsk grunnskule å ta i bruk det strukturerte leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing» og erfarer dei at fleire elevar blir funksjonelle lesarar ved bruk av dette programmet?

1.3 Oppbygging og omgrepsavklaring

Eg har bygd opp oppgåva mi rundt seks hovuddelar. Første del er innleiinga der eg har gjort greie for bakgrunnen for denne oppgåva og føremålet med dette forskingsprosjektet. Dette la grunnlaget for problemstillinga som eg presenterte til slutt i førre avsnitt.

I dei seinare åra har det vore stort fokus på og krav til at undervisningsmetodane som blir nytta i skulen skal vera forskingsbaserte. I andre del av denne oppgåva, litteraturgjennomgangen, vil eg gå gjennom nyare forskning og sjå på kva denne seier om kva leseopplæringa bør innehalde. Eg startar derimot litteraturgjennomgangen med å sjå på kva lesing er og på kva som karakteriserer ein god lesar. Deretter vil eg sjå nærare på leseutviklingsprosessen og korleis denne går føre seg. Etter å ha sett på kva ei forskingsbasert leseopplæring bør innehalde, vil eg så presentere leseprogrammet SOL og sjå på kva for utfordringar ein kan møte ved innføring av innovasjonar i skulen.

I del tre tek eg for meg andre studiar som er gjort på dette området. Studia eg ser på seier noko om korleis norske lærarar tradisjonelt har drive leseopplæring, korleis dei tileignar seg kunnskap om leseundervisning og om innføring av meir strukturerte leseprogram kan endre praksisen til lærarane og ha positiv effekt på læringsutbytte til elevane. Etter å ha gått gjennom desse studia, vil eg presentere forskingsspørsmåla eg vil arbeide ut frå for å svare på problemstillinga eg allereie har presentert ovanfor.

Ulike sider som har med sjølve forskingsprosjektet mitt å gjere, vil eg gjere greie for i del fire, metoddelen. I denne delen vil eg presentere val av design, metode, utval, analysemetode og drøfte validiteten og reliabiliteten til prosjektet.

Deretter vil eg presentere resultata frå forskingsprosjektet i del fem. Denne delen bygger eg opp rundt forskingsspørsmåla som eg presenterte i samband med den overordna problemstillinga etter å ha gått gjennom relevant litteratur og forskning på området.

I siste og sjettede del av oppgåva vil eg drøfte mine resultat opp mot funn gjort i andre, liknande studiar og litteraturen eg gjorde greie for i del to. Dette vil føre fram til ein avsluttande konklusjon.

Spesifikke faglege omgrep knytt til forskingsprosjektet vil eg forklare og definere ved første gongs bruk.

2 Litteraturgjennomgang

2.1 Definisjonar og kjenneteikn på lesing

For å kunne vurdere om SOL kan vera ei god hjelp til å drive ei meir forskingsbasert leseopplæringa, vil eg først i denne delen av oppgåva ta for meg ulike perspektiv frå litteraturen på kva lesing er. Eg vil sjå på korleis lesing som dugleik blir definert, kva som ligg til grunn for å bli ein effektiv og god lesar og kva som kjenneteiknar ein funksjonell lesar. Eg vil deretter skildre korleis leseutviklingsprosessen har vorte delt inn i fleire delprosessar eller trinn og deretter skildre desse grundig.

Ein av dei mest kjende definisjonane av lesing står Hoover og Gough (1990) for. Dei presenterte sitt syn på lesing som «The simple view of reading» og definerte lesing ved hjelp av denne matematiske formelen:

Lesing = Avkoding x Forståing

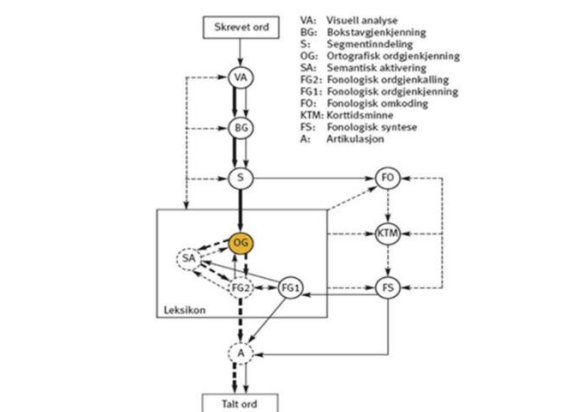
Avkoding og forståing er her sett opp som to faktorar i eit multiplikasjonsstykke. Det viser at begge faktorane er nødvendige og bør vera av ein viss storleik for at lesedugleiken skal bli best mogeleg. Ein av dei er ikkje tilstrekkeleg i seg sjølv for å oppnå god lesedugleik (Hoover og Gough, 1990). Formelen til Hoover og Gough (1990) ser ved første augekast svært forenkla ut. Dei peikar sjølve på at leseprosessen er meir samansett enn formelen viser, men dei meiner at dei ulike delprosessane vi kan dele lesinga inn i kan samanfattast under dei to hovudfaktorane avkoding og forståing utan at dei går nærare inn på kva desse delprosessane inneheld.

Avkoding blir av Hoover og Gough (1990) definert som effektiv ordgjenkjenning. Med effektiv ordgjenkjenning meiner dei evna til raskt å skilje ein ordrepresentasjon frå ein annan som gjer at ein får ein passende inngang til det mentale leksikon som er langtidsminnet for lagring av lærte ord. Slik vil ein så raskt som råd finne den semantiske informasjonen ein treng på ordnivå som er avgjerande for at ein får ei forståing av kva for ord ein har lese og kva dette har for innhald.

Høien og Lundberg (2000) har gjort eit forsøk på å forklare nærare kva som skjer i denne avkodingsprosessen gjennom sin ordavkodingsmodell. I dei følgjande avsnitta vil eg ta for meg denne fordi denne er relevant for oppgåva mi vidare (sjå figur 1).

I sin ordavkodingsmodell skildrar Høien og Lundberg grundig kva som skjer frå vi ser eit skrive ord til vi artikulerer dette. Hoover og Gough (1990) peiker på at det er viktig for effektiv avkoding at ein raskt finn ein passende inngang til det mentale leksikon for å få ei forståing av kva ordet tyder. I modellen til Høien og Lundberg (2000) er det mentale leksikon representert ved det store rektangelet midt i modellen. Her blir all kunnskap om eit ord lagra som stavemåte, kva det tyder og korleis vi uttaler det. Dei skildrar så to ulike hovudstrategiar for å finne vegen inn til det mentale leksikonet, den fonologiske og den ortografiske strategien.

Figur 1: Høien og Lundbergs avkodingsmodell (2000)



Sirklane i modellen viser dei ulike delprosessane som går føre seg ved bruk av den fonologiske og ortografiske strategien (Høien og Lundberg, 2000). Dei heiltrekte pilene i modellen representerer informasjonen som blir sendt vidare til neste prosess i ordavkodinga. Tilbakemelding frå leksikon til dei ulike delprosessane er markert med dei stipla pilene. Dette visar på same tid at delprosessane i avkodinga heile vegen er avhengig og påverka av den kunnskapen vi har tileigna oss om orda frå før (Høien og Lundberg, 2000). Den fonologiske strategien blir vist med tynne piler medan den ortografiske er representert ved tjukkare piler.

Høien og Lundberg (2000) deler vidare delprosessane inn i perseptuelle prosessar og lingvistiske prosessar. Dei perseptuelle delprosessane er felles for den fonologiske og ortografiske strategien og er i modellen representert ved VA – visuell analyse og BG – bokstavgjenkjenning. Desse delprosessane er heilt avhengig av informasjon frå

sanseapparatet. Når det gjeld avkoding er denne i all hovudsak avhengig av effektiv bruk av synssansen, kor skarpt synet er og persepsjonsfarten vil ha innverknad på avkodingsprosessen.

I delprosessen BG – bokstavgjenkjenning er det viktig for effektiv avkoding at dei ulike bokstavane blir kjent att raskt, sikkert og i rett rekkefølge for å gjengi det korrekte ord. (Høien og Lundberg, 2000). På grunn av at ein heile vegen under avkodingsprosessen ser på fleire bokstavar under eitt, kan ein i løpet av denne delprosessen òg begynne å kjenne att høgfrekvente bokstavkombinasjonar som samansette grafem, stavingar, morfem og heile ord. Dette er ortografisk kunnskap som blir lagra i langtidsminne og som fører oss over til dei språklege delprosessane i modellen til Høien og Lundberg (2000).

Delprosessen SG – segmentinndeling er òg felles for den fonologiske og ortografiske strategien og her held inndelinga av orda i bokstavar, komplekse grafem, stavingar eller morfem fram. Denne segmenteringa skjer heilt automatisk hjå gode lesarar og valet om å bruke den fonologiske strategien eller den ortografiske strategien for avkoding, vil skjje automatisk (Høien og Lundberg, 2000).

Neste steg i modellen viser dei to vegvala; direktevegen, den ortografisk strategien, OG – ortografisk ordgjenkjenning, eller «omvegen» den fonologiske strategien, FO – fonologisk omkodning. Under FO – fonologisk omkodning, vil dei ortografiske einingane som vart danna under prosessen SG – segmentdeling, bli koda om til fonologiske einingar (Høien og Lundberg, 2000). Føresetnaden for at denne omforminga skal lykkast, er at ein har god kunnskap om dei ulike bokstav/grafem-lydkombinasjonane. Då vil ein klare å halde på denne fonologiske informasjonen lenge nok slik at ein kan setje desse segmenta saman til større einingar som gir mening. Denne delprosessen skjer i KTM – kortidsminne, som er vår evne til å midlertidig lagre og handtere informasjon.

Den neste delprosessen i modellen er FS – fonologisk syntese. Høien og Lundberg (2000) meiner det er god grunn til å tru at denne delprosessen går føre seg meir eller mindre parallelt med FO - fonologisk omkodning. I denne prosessen blir lydsegmenta i korttidsminnet analysert og blir til slutt til ei ferdig lydpakke som dannar grunnlag for FG1 – fonologisk ordgjenkjenning. Under denne delprosessen blir det søkt i det mentale leksikon etter eit ord som er identisk med lydpakka som er danna i FS – fonologisk syntese. Finn ein eit slikt ord,

har ein funne den fonologiske identiteten til ordet. Då blir òg identiteten til ordet aktivert, og ordet blir definert som forstått (Høien og Lundberg, 2000).

Den direkte vegen mellom skrive ord og talt ord går via den ortografiske strategien. Prosessane i denne strategien startar med OG – ortografisk ordgjenkjenning. Her blir ord kjent att med ein gong utan å gå om fonologisk omkoding og syntese. Grunnen til dette er at ein har bygd opp ortografiske representasjonar av ord i langtidsmminnet. Desse gjer at ein raskt kan kjenne att ord ein blir presentert for. Ein finn dei òg raskt att i leksikonet FG2 – fonologisk ordgjenkalling, og ordet er då definert som forstått. Delprosessen SA – semantisk aktivering, startar parallelt med OG – ordgjenkjenning og støttar denne delprosessen i tillegg til å aktivere FG2 – fonologisk ordgjenkalling og den siste delprosessen før talt ord, A – artikulasjon (Høien og Lundberg, 2000). Den fonologiske identifiseringa av eit ord er nær knytt til artikulasjonen av eit ord. Grunnen til dette er at det er den fonologiske identifiseringa som aktiverer den artikulatoriske identiteten til ordet. Denne identiteten er ein føresetnad for at artikulering skal finne stad (Høien og Lundberg, 2000).

Modellen til Høien og Lundberg (2000) viser kor kompleks avkodingsdugleiken er og at det er mange fallgruver på vegen fram til at eit ord blir lese høgt. Høien og Lundberg (2000) peikar på at gode lesarar vil veksle mellom den fonologiske og den ortografiske strategien når dei les. Svært mange, etter kvart dei fleste, orda blir kjent att og avkoda direkte gjennom ortografisk ordgjenkjenning, men møter ein på nye og ukjente ord, må ein ta i bruk fonologisk omkoding og syntese for å kunne lese ordet.

Mange av kjenneteikna på lesing som eg har presentert ovanfor, finn vi òg att hjå Allington og Pressley (2015). Dei konkluderer med at funksjonell lesing er den effektive koordinasjonen mellom prosessar av lågare orden, som til dømes avkoding og prosessar av høgare orden, som til dømes forståing. Desse to prosessane kjenner vi att som faktorane i leseformelen til Hoover og Gough (1990).

Avsnitta ovanfor, der eg tek for med kva som ligg bak god avkodingsdugleik, viser at for å kunne tileigne seg ei forståing av innhaldet i ein tekst, er du heilt avhengig av at prosessane av lågare orden, altså avkodinga, er effektive (Allington og Pressley, 2015 s. 78). Men kva ligg så bak omgrepet leseforståing som er den andre faktoren i leseformelen til Hoover og Gough (1990), og som Allington og Pressley (2015) skildrar som prosessar av høgare orden.

Hoover og Gough (1990) skil mellom lingvistisk (språkleg) forståing og leseforståing. Den lingvistiske forståinga er evna til å bruke den semantiske informasjonen på ordnivå, til å kome fram til og forstå heile setningar og kunne tolke innhaldet i munnlege samtaler. Leseforståing er den same evna, men her er ein avhengig av å tolke skrivne tekstar i staden for munnleg språk.

Lesekommisjonen i USA kom i 1985 med ein rapport med ein definisjon på lesing som legg hovudtyngda på forståingsfaktoren til Hoover og Gough (1990). Richard Anderson et al (1985), som sto for denne rapporten, definerte nemleg her lesing som prosessen der du prøver å konstruere meining i skriven tekst.

Anderson et al (1985) peikte i denne rapporten på fire kjenneteikn ved funksjonell lesing. For det første er funksjonell lesing konstruktiv. Ein prøver å finne meining i tekst ved å bruke erfaringar og kunnskap frå dagleglivet eller ved å studere eit spesielt fagområdet. Funksjonell lesing er òg karakterisert ved ein viss flyt. Ein meistarar dei grunnleggande prosessane ved lesinga slik som avkoding slik at merksemda kan rettast mot å analysere meininga i teksten.

Det tredje kjenneteiknet som Anderson et al (1985) peikte på er at funksjonell lesing er strategisk. Ein kontrollerer lesinga si i forhold til kva for hensikt ein har med lesinga, kva for type materiale ein les og er medviten om ein forstår det ein les eller ikkje. Det siste kjenneteiknet er at funksjonell lesing er motivert. Ein funksjonell lesar klarar å halde på merksemda og erfaringa om at skriven tekst kan vera interessant og informativ. Slik kan dette bli ein livslang aktivitet som ein regelmessing praktiserer, utviklar og forbetrar.

Definisjonen og kjenneteikna på lesing som Anderson et al (1985) skildrar er i tråd med korleis leseforståing som dugleik blir definert i forskning av nyare dato òg. Her blir leseforståing definert som evna til å hente ut informasjon av teksten og konstruere meining ut av denne som eit resultat av interaksjonen mellom innhaldet i teksten og bakgrunnskunnskapen til lesaren. (Snow og Sweet (2003); Hilden og Pressley (2004); Bråten 2007).

Pressley og Afflerbach (1995) kallar òg funksjonell lesing for konstruktiv, responsiv lesing fordi lesaren konstant prøver å konstruere meining ut frå teksten. Denne meiningskonstruksjonen går føre seg som respons på idèar ein oppdagar i teksten i lys av forkunnskapen lesaren sit med som kan relaterast til teksten. Funksjonelle lesarar

karakteriserast ved at dei greier å plukke ut kjerneinnhaldet i teksten sjølv om dei kan få med seg ein del detaljar òg (Allington og Pressley, 2015, s. 68-69).

Allington og Pressley, (2015 s. 9) karakteriserer òg lesing som ein svært aktiv prosess frå før du byrjar å lese til etter at du har avslutta lesinga. Mykje av forståinga vil oppstå automatisk og umedvite, mens andre deler av forståinga krev konsentrert og aktivt arbeid med teksten. Ein funksjonell lesar vil vera aktiv før han les teksten ved å prøve å få eit overblikk over og gjere seg opp tankar om kva teksten handlar om, i løpet av lesinga vil han konstruere mentale bilete og justere tankane om kva teksten handlar om. I etterkant vil ein funksjonell lesar gjerne lage eit eller anna samandrag av teksten og vurdere kva for informasjon som er nyttig i etterkant (Allington og Pressley, 2015 s. 71-73).

I dette avsnittet av litteraturgjennomgangen har eg prøvd å sjå på korleis lesing blir definert og kva som kjenneteiknar funksjonell lesing. I neste avsnitt vil eg ta for meg dei ulike stega i leseutviklingsprosessen.

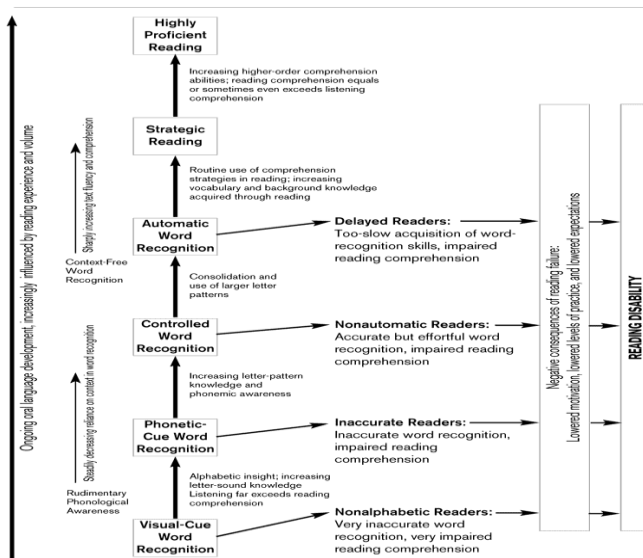
2.2 Steg i leseutviklinga

Fleire har opp gjennom åra prøvd å dele leseutviklinga inn i ulike komponentar, steg, trinn eller nivå (sjå Frith, 1985; Ehri, 1995; Høien og Lundberg, 2000). I denne masteroppgåva vil eg skildre grundig ein leseutviklingsmodell presentert av Spear-Swerling og Sternberg (1998) fordi leseprogrammet SOL er bygd opp rundt denne. Denne er laga på bakgrunn av kunnskap og inspirasjon frå blant anna modellane til Frith (1985) og Ehri (1995). Spear-Swerling og Sternberg (1998) deler leseutviklinga inn i ulike stadium (Sjå figur 2). Denne stadiemodellen vart laga som hjelp for lærarar som underviser barn med lesevanskar. I tillegg til å vise dei ulike stadia i leseutviklinga, viser modellen òg kva for vanskar elevane kan ha på dei ulike stega, kva for avsporingar dei kan gjere. Denne modellen skulle hjelpe lærarane til å raskt oppdage ei slik avsporing i leseutviklinga til barna slik at dei kunne få barna inn på hovudbanen att så fort som mogeleg. I denne presentasjonen vil hovudtyngda ligge på å skildre dei seks stadia i modellen fordi dette er mest relevant for presentasjonen av leseprogrammet SOL som kjem seinare i denne delen av oppgåva.

Det første stadiet i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998) seier noko om at barn på dette stadiet, vil kjenne att ord ved hjelp av visuelle haldepunkt ved ordet som figur, fasong,

farge osv. Dette kan vera namnet sitt eller logoar som dei ofte ser som Kiwi, Coca Cola etc. Dette stadiet bør barnet nå i førskulealder, to til fem år (Spear-Swerling og Sternberg, 1998).

Figur 2: Spear-Swerling og Sternberg (1998): Stadiemodell for leseutvikling



På stadium to byrjar barnet å få innsikt i det alfabetiske prinsipp som vil seie at ein bokstav står for ein lyd. Dette gjer at barnet kan kjenne att ord ved hjelp av fonologiske haldepunkt (Spear-Swerling og Sternberg, 1998). Barnet kjenner att ord ved delvis å lydere seg fram, delvis ved å støtte seg til visuelle og kontekstuelle haldepunkt ved ordet. Det er i denne perioden ein seier at barnet «knekker lesekode» gjerne i fem-seksårsalderen.

På stadium to kan barnet endå vera usikker på dei kompliserte konsonantsambindingane i ord og vera litt raske og unøyaktige lesarar, men når dei når stadium tre, vil dei vera meirkontrollerte i ordgjenkjenninga (Spear-Swerling og Sternberg, 1998). Då meistrar dei å kople alle bokstavar og bokstavkombinasjonar til dei rette lydane. Men lesinga blir framleis karakterisert som kontrollert fordi barnet framleis les orda lyd for lyd og verkar slik noko krevjande. Dette stadiet bør barnet ha nådd mot slutten av andre eller i løpet av tredje skuleår. Mot slutten av stadiet, vil ein del ord vera automatisert fordi barnet har møtt på dei og lese dei mange gonger. Barnet er då på veg over i neste stadium, automatisk ordgjenkjenning.

Stadium fire i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998) kallar dei *automatisert ordgjenkjenning*. Då har barnet vorte ein sikker og rask lesar ved at dei kjenner att dei fleste orda ortografisk. Dette tyder at dei kjenner att ordet som ein heilskap utan å lese det lyd for lyd fordi dei har møtt på og slik lese ordet mange gonger. Dette gjer at dei frigjer mykje

mentale ressursar til å konsentrere seg om innhaldet i teksten. Det er på dette stadiet barnet utviklar òg utviklar gode lesestrategiar noko som òg gjer det lettare å tileigne seg fagstoff. Dette nivået når barnet vanlegvis i 7-8 årsalderen (Spear-Swerling og Sternberg, 1998).

Strategisk lesing er det femte trinnet i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998). Ordgjenkjenninga er no automatisert og barnet brukar enkle strategiar for å oppnå betre leseforståing (Spear-Swerling og Sternberg, 1998). Slike strategiar kan vera å slå opp i ordbok for å få forklaring på eit ord, lese teksten fleire gonger, repetert lesing, plukke ut nøkkelord eller lage seg eit tankekart medan eller etter at ein har lese.

Det siste stadiet i modellen har fått namnet *avansert lesing* (Spear-Swerling og Sternberg, 1998). Då er lesedugleiken vorte så god som hjå vaksne lesarar. Strategiane for å forstå innhaldet i ein tekst er fleire og meir avanserte enn hjå strategiske lesarar og ordgjenkjenninga er godt automatisert.

Spear-Swerling og Sternberg (1998) understrekar at overgangen mellom dei ulike stadia er flytande, og at ein ofte kan finne kjenneteikn frå ulike stadium i lesinga til eit barn. I tillegg til dette poengterer dei at alle kan utvikle seg vidare som lesarar uansett kvar dei er i leseutviklingsprosessen, òg dei avanserte lesarane. Strategiane og kunnskapen til lesarane vil til ei viss grad vera påverka av kva for tekstar ein les (Spear-Swerling og Sternberg, 1998). Strategiane og kunnskapen vil slik endre seg og bli større ved å lese tekstar i ein annan sjanger eller frå eit anna område enn det ein vanlegvis gjer. Les du mykje pedagogiske tekstar til vanleg, må du kanskje endre lesestrategiar om du til dømes byrjar å lese tekstar innanfor det matematiske fagområdet.

I denne delen av oppgåva har eg skildra korleis lesing blir definert, kva som kjenneteiknar ein funksjonell lesar og peikt på kva for dugleikar som ligg til grunn for å bli ein god funksjonell lesar. Til slutt tok eg for med kva for steg leseutviklingsprosessen blir delt opp i gjennom å presentere leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998). Allington og Pressley (2015) seier at denne innsikta er ei føresetnad for å forstå kva som skal vera målet for leseopplæringa. Dette fører oss over til spørsmålet i neste del av oppgåva. Kva er eigentleg god leseopplæring? Kva er det som skal til for at vi skal hjelpe flest mogeleg barn til å bli funksjonelle lesarar?

2.3 Kva er god leseopplæring?

I denne delen av oppgåva vil eg ta for meg nyare leseforsking og sjå på kva den seier om kva som bør vektleggjast i leseopplæringa. Med utgangspunkt i definisjonane av lesing som eg presentert ovanfor, vil det ikkje vera nok å einsidig fokusere på anten avkodingsdugleikar eller det å skape mening i ein tekst i leseopplæringa. Både Hoover og Gough (1990) og Allington og Pressley (2015) peikar på kor viktig både avkoding og forståing er for å bli ein funksjonell lesar.

Allington og Pressley (2015) presenterer difor ein balansert tilnæringsmåte til leseopplæringa der både grunnleggande dugleikar og det å skape mening og forståing i ein tekst eksisterer side om side. Denne tilnæringsmåten har vorte til etter at Pressley og Allington (2015) gjennom fleire tiår har forska på leseopplæring sjølve ved å følge leseundervisninga i ulike klasserom i tillegg til å ha gått gjennom alle dei store amerikanske leseforskningsprosjekta opp gjennom tidene som blant anna National Reading Panel (2000).

National Reading Panel Report (2000) presenterer seks forskningsbaserte prinsipp som omhandlar leseopplæringa. Dette er fonologisk medvit, fonetikk, flyt, ordforråd, rettleia høgtleing og forståing. Pressley og Allington (2015) tek for seg desse prinsippa grundig. Dei peikar på at eksplisitt opplæring i fonologisk medvit, ordgjenkjenning, flyt, ordforråd og forståingsstrategiar er viktig i ei god og forskningsbasert leseopplæring. I tillegg peikar dei på kor viktig motivasjon er for leseutviklinga til barna.

Grunnlaget for å bli ein god lesar startar alt før ein byrjar å lese ord (Pressley og Allington, 2015). Det å utvikle fonologisk medvit står sentralt i den balanserte tilnæringsmåten. Det å vera fonologisk medvitne tyder å vera medvitne om at ord er bygd opp av lydar (fonem) som er sett saman på ulike måtar for å skape eit ord. Allington og Pressley (2015) peikar på at den vanlege interaksjonen mellom foreldre og barn ofte ikkje er tilstrekkeleg for å gjere barn fonologisk medvitne. Eksplisitt instruksjon på dette området må gjerne til. Barn som blir lese mykje for og blir introdusert for ulik leik med språket som til dømes riming, utviklar raskare fonologisk medvit.

Allington og Pressley (2015 s. 164-199) legg stor vekt på det å kunne kjenne att ord som ein effektiv strategi for å bli ein funksjonell lesar. Eksplisitt opplæring i alfabetet, bokstav – lydassosiasjonar og samansying av lydar til ord er slik ein viktig del av den balanserte

tilnærminga til leseopplæringa. Denne kunnskapen er svært viktig å få med seg då grunnlaget for å kunne avkode ukjente ord ligg her (National Reading Panel, 2000).

Pressley og Allington (2015) peikar på at det er nyttig å kunne bruke to strategiar side om side i den eksplisitte opplæringa i ordgjenkjenning. Dette òg som eit ledd i å tilpasse undervisninga betre til kvart barn. Barna bør i tillegg til å få eksplisitt opplæring i bokstav-lydassosiasjonane og samantrekning av lydar, bli lært opp til å kjenne att ord ved å sjå på samanhengen ordet står i og ved å kople dei til liknande kjente ord gjerne ved hjelp av ordlister med ord som liknar på kvarandre. Barna som trekkjer lydar saman til ord, vil òg etter kvart kjenne att heile ord eller større deler av ord ved å kjenne att forstavinga, kjernen av ordet eller endinga av ordet. Dette gjer det etter kvart unødvendig å lydere bokstav for bokstav og avkodinga blir slik meir effektiv. Gode lesarar vil altså bruke begge desse strategiane for å kjenne att ord. Dette kjenner vi att frå ordavkodingsmodellen til Høien og Lundberg (2000).

Allington og Pressley (2015) peikar som Anderson et al (1985), vidare på kor viktig det er at barna utviklar ein viss grad av flyt over lesinga si. Flytande lesing blir av Allington og Pressley (2015) karakterisert som rask og nøyaktig lesing med god prosodi. Dette kan ein oppnå ved blant anna repetert lesing. Denne metoden går ut på at barna les ord eller tekstar fleire gonger for å kunne kjenne att orda raskare og dermed betre leseflyten. Ein kan òg oppnå den same effekten ved å legge til rette for mykje sjølvstendig lesing av tekstar som er tilpassa barna med omsyn til vanskegrad. Ein annan faktor som fremmar flyt i lesinga er kombinasjonen av lesetrening og tilbakemelding frå andre funksjonelle lesarar (The National Reading Panel, 2000). Barnet les då høgt med støtte, rettleiing og tilbakemelding frå ein vaksen. Allington og Pressley (2015) presiserer at det å finne meining og forstå innhaldet i teksten er hovudmålet for lesinga, ikkje leseflyten. Dei peikar på at det må til ein viss flyt i lesinga for å forstå innhaldet, men at ein del lesarar kan mangle ein del på å lesa såkalla flytande, men likevel få med seg innhaldet i teksten.

Det neste Pressley og Allington (2015) peikar på som viktig i leseopplæringa er at barna utviklar eit så rikt og godt ordforråd som mogeleg. Det ser ut som om det er ein samheng mellom ordforråd og forståing av tekst, til større ordforråd til betre forståing. For å auke ordforrådet til barn bør du omgje dei med eit ordrikt språk (Allington og Pressley, 2015 s. 266). Dei fleste orda lærer du i kontekst når du les eller samtalar med andre. I tillegg kan du

ekspisitt undervise i aldersadekvate ord, formulere tydinga av ordet og setje det inn i ein kontekst (Allington og Pressley, 2015 s. 267).

The National Reading Panel (2000) peikar vidare på at det er nødvendig med auka merksemd mot ekspisitt opplæring i ulike forståingsstrategiar. Forståing er det Pressley og Allington (2015) refererer til som prosessar av høgare orden. Ei balansert leseforståingsopplæring vil difor involvere prosessar av lågare orden som ordgjenkjenning, ordforråd og forståing og kunnskap om enkeltord (Allington og Pressley, 2015 s. 355). Men leseforståing er meir enn desse prosessane som går føre seg på ordnivå. Det handlar òg om å abstrahere hovudinnhaldet i ein tekst (Allington og Pressley, 2015 s. 362). For å greie dette, brukar effektive og gode lesarar ulike forståingsstrategiar. Bodskapen til Pressley og Allington (2015 s. 355) er at desse strategiane kan lærast.

Anderson et al (1985) peikte òg på at funksjonell lesing var strategisk. Strategiomgrepet har vore ulikt definert av ulike fagområde. Innanfor den pedagogisk-psykologiske litteraturen har definisjonen til Michael Pressley vore rådane heilt sidan 1980-talet:

.... composed of cognitive operations over and above the processes that are natural consequences of carrying out the task, ranging from one such operation to a sequence of interdependent operations. Strategies achieve cognitive purposes (e.g., comprehending, memorizing) and are potentially conscious and controllable activities (Pressley og Hilden, 2006, s. 512).

Dette er ein omfattande definisjon som har fleire sider som kan problematiserast og drøftast. Her vel eg å peike på kva som ligg i dei ulike delane av definisjonen for å få ei breiare forståing av strategiomgrepet. Første del peikar på at strategiar er kognitive operasjonar som går ut over og vidare enn dei prosessane som er ein naturleg følgje av å løyse ei oppgåve. Avkoding er her peikt på som eit døme på ein nødvendig prosess. Deretter skildrar Pressley og Hilden (2006) ein strategi som alt frå ein enkelt kognitiv operasjon til fleire gjensidig avhengige operasjonar. Definisjonen skildrar ikkje nærare kva som ligg i omgrepet gjensidig avhengige operasjonar. Dette vil eg kome tilbake til i neste avsnitt. Del tre av definisjonen peikar på at slike strategiske operasjonar vil hjelpe oss å nå kognitive mål, t.d. forståing og hukommelse. Dette tyder vidare at strategiar har element av å vera målretta noko som òg Anderson et al (1985) òg peikte på. Den siste delen av definisjonen seier noko om at strategiane må vera potensielt medvitne og kontrollerbare. Ved innlæring av ein strategi vil

det krevje stor merksemd frå lesaren å bruke denne (Afflerbach et al, 2008; Pressley og Hilden, 2006), men Pressley og Hilden (2006) peikar på at med auka erfaring blir strategibruken meir automatisert og energikrevjande, men ikkje heilt automatisert slik at lesaren kan bruke han medvite og med ein intensjon.

Definisjonen ovanfor seier som nemnt ikkje noko om kva som ligg i omgrepet «gjensidig avhengige operasjonar». Men det er grunn til å tru at Hilden og Pressley (2006) visar til mangfaldet av strategiar som er nemnt i litteraturen. Pressley og Allington (2015 s. 361) nemner strategiar som det å kunne seie noko om kva ein tekst kan handle om før ein les han, stille spørsmål til teksten, konstruere mentale bilete som representerer innhaldet i teksten, det å aktivt kunne søke avklaring av innhaldet, aktivt bruke forkunnskapen sin i møte med teksten, summere opp og tolke innhaldet teksten. Det blir òg peikt på at det er viktig at læraren forklarar og modellerer for elevane korleis ein brukar dei ulike strategiane, og at elevane får høve til å øve seg på å sjølvstendig bruke strategiane over lengre tid (Allington og Pressley, 2015 s. 361).

Pressley og Allington (2015 s. 377-418) tek òg for seg motivasjon som eit viktig prinsipp å hugse på i leseopplæringa. Dei peikar på mange høve som kan verke på motivasjonen til elevane. Her tek eg for meg det som er direkte knytt til leseopplæringa, og det som er relevant for oppgåva mi elles.

Det første Allington og Pressley (2015) peikar på for at elevane skal kunne halde på motivasjonen for lesing, er at ein bør sikre at elevane lykkast med lesinga. Dette gjer ein ved blant anna å gje dei oppgåver som er tilpassa deira nivå, ikkje for lette og ikkje for vanskelege, men akkurat innanfor området der elevane opplever at dei meistrar (Allington og Pressley, 2015 s. 416). I tillegg er det viktig at ein klarar å fange opp når elevar har vanskar, og at ein då gir dei god støtte og rettleiing slik at dei kan kome over vanskane og utvikle seg vidare. Dette karakteriserer Allington og Pressley (2015 s. 416) som «scaffolds student learning».

Dette fører oss over til eit anna viktig prinsipp Allington og Pressley (2015) peikar på. Ein må ikkje la elevar som mislykkast med lesinga halde fram med å gjere dette. Dei vil til livs dette såkalla «vente og sjå»-fenomenet. I staden for å vente på at barnet til dømes skal bli modent for å kunne avkode tekst, tek dei til ordet for å prøve ut ulike metodar for å hjelpe barnet med

dette slik at dei ikkje blir hengande etter og opplever å mislykkast (Allington og Pressley, 2015 s. 417). Det er svært uheldig med omsyn til motivasjonen for leseaktiviteten.

Allington og Pressley (2015) peikar òg på at ein bør legge til rette for og oppmuntre elevane til å samarbeide og samtale om lesing og leseaktiviteter i staden for å fokusere på konkurranse rundt dette. Konkurranse kan vera motiverande for dei som er best og stadig vinn, men veldig demotiverande for den som alltid kjem til kort. I staden er det viktig å lære elevane å ha fokus på å kome eit steg vidare og hjelpe dei til å bli medviten om eige framgang (Allington og Pressley, 2015 s. 417).

Allington og Pressley (2015) peikar vidare på viktige punkt med omsyn til motivasjon direkte knytt til leseaktiviteten. Elevane bør heile tida ha tilgang på eit breitt utval av interessante bøker. Dei meiner at klasseromsbibliotek er eit godt tiltak for å imøtekome dette (Allington og Pressley 2015 s. 417). Motivasjonen for å lese kan òg auke ved at ein gir elevane lov til å velje bøker med emne som interesserer dei. Det er viktig å støtte dei i valet og lære dei korleis dei finn bøker som interesserer dei (Allington og Pressley, 2015 s. 417).

Til slutt peikar Allington og Pressley (2015) på at du i størst mogeleg grad bør integrere leseinstruksjon med innhaldslæring. Dette gjer at elevane ser at dei leseteknikkane og -strategiane dei lærer er nyttige for å tileigne seg viktig kunnskap (Allington og Pressley, 2015 s. 416). I tillegg peikar dei på at det er meir motiverande å bruke god tid på og gå i djupda på nokre emne i staden for å lese litt om mange. Til meir ein les og lærer om eit emne til meir interessant blir det.

Ei forskingsbasert leseopplæring i dag bør kort summert ha ei balansert tilnærming og innehalde eksplisitt opplæring i fonologisk medvit, ordgjenkjenning, flyt, ordforråd og forståingsstrategiar i tillegg til heile tida vera medviten om og arbeide direkte med lesemotivasjonen til elevane. Med dette teoretiske bakteppet om lesing og leseopplæring, vil eg i neste avsnitt av denne oppgåva grundig presentere leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing» - SOL, som vidare er utgangspunktet for mitt forskingsprosjekt.

2.4 «Systematisk observasjon av lesing» – SOL

“Systematisk observasjon av lesing”, SOL, vart som nemnt i innleiinga av oppgåva, utvikla av spesialpedagog og leksolog Elisabeth Lomeland og ei gruppe erfarne lærarar tilsett i Gjesdal kommune i Rogaland i 2005/2006. Professor Torleiv Høien har vore fagleg rettleiar for arbeidet (Gjesdal kommune, 2008). Desse aktørane starta utviklinga av programmet då dei såg eit behov for å forbetre leseopplæringa ved å få betre og meir kunnskap om korleis vi tileignar oss dugleikar i lesing, og for å setje dette i eit system for opplæring (Gjesdal kommune, 2008). SOL blir slik presentert som eit strukturert leseprogram (Gjesdal kommune (2008). Leseutviklingsprosessen og leseopplæringa er i dette verktøyet strukturert og sett i system ved hjelp av ti trinn. Desse trinna er grundig definert ved hjelp av ulike kjenneteikn som eg vil ta for meg seinare i denne delen av oppgåva.

I tillegg til å vera eit strukturert leseprogram, legg Gjesdal kommune (2008) stor vekt på at SOL er eit kartleggingsverktøy for lesedugleik. Gjennom observasjon av elevane, registrerer ein kor langt kvar enkelt elev har kome i leseutviklinga si og blir slik i betre stand til å føre elevane vidare i leseutviklingsprosessen. SOL er ingen test og er ikkje standardisert (Gjesdal kommune, 2008). I tillegg legg Gjesdal kommune (2008) vekt på at SOL er eit kompetansehevingsprogram for lærarar og eit verktøy for å gje tilbakemeldingar til elevar og foreldre om leseutviklingsprosessen. Dette vil eg gå nærare inn på i neste avsnitt der eg vil ta for meg målsetjinga til SOL.

2.4.1 Målsetjing

Hovudmålet til SOL er å styrke lesedugleiken til norske grunnskuleelevar. SOL vil vera med på å auke talet på funksjonelle lesarar som i neste omgang greier seg godt i vidare utdanning og arbeidsliv (Gjesdal kommune, 2008). Ovanfor nemnte eg at SOL skal vera eit kompetansehevingsprogram for lærarar som driv leseopplæring. For å nå hovudmålet om fleire funksjonelle lesarar har Gjesdal kommune (2008) gjennom SOL som mål at lærarane gjennom programmet skal få høg kompetanse om lesing og leseopplæring. Dette vil i neste omgang føre til betre leseopplæring for elevane.

Vidare har SOL ei målsetjing om at lærarane som driv leseopplæring, skal kunne nytte denne kunnskapen om lesing og leseopplæring i møte med elevane (Gjesdal kommune, 2008). Difor er hovudtrinna i leseutviklingsprosessen delt opp i mange konkrete kjenneteikn som gjer at

lærarane veit kva elevane skal kunne på dei ulike trinna, og desse kjenneteikna blir slik ei rettesnor for kva leseopplæringa skal innehalde. I tillegg er det gjeve mange konkrete metodiske råd og tips om opplæring på dei ulike trinna gjennom programmet. Dette vil eg kome tilbake til seinare i denne presentasjonen av SOL.

I tillegg har Gjesdal kommune (2008) som mål at lærarane som driv leseopplæring skal ha eit system som er bygd på anerkjent forskning om lesing for å kunne vise elevane og foreldra deira kor elevane er i leseutviklinga si og kor dei skal vidare. Dette vil hjelpe lærarane til å gje meir korrekte og konkrete tilbakemeldingar på leseutviklinga til elevane med betre fagleg tyngde når dei kan vise til at tilbakemeldingane er bygd på forskning på området. I følgjande del av oppgåva vil eg ta for meg kva for teoriar og forskning leseprogrammet SOL er utvikla med utgangspunkt i.

2.4.2 Forskings- og teorigrunnlag

SOL blir presentert som eit forskingsbasert leseverktøy. Gjesdal kommune (2008) er opptekne av at dei har gått gjennom nyare, anerkjent litteratur og forskning rundt lesing og leseopplæring, sett kunnskapen og på bakgrunn av dette utvikla leseprogrammet SOL.

SOL bygger på to ulike definisjonar av lesing. Den første er henta frå OECD (2009): «...Elevane kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet». Denne definisjonen legg stor vekt på det å skape mening og forståing i ein tekst for å tileigne seg kunnskap som ein kan bruke vidare i livet.

Men med mål om at alle elevar skal få auka lesekompetanse og bli funksjonelle lesarar, legg verktøyet òg stor vekt på å utvikle sikker avkodingsdugleik hjå elevane (Gjesdal kommune, 2008). Difor tek dei òg utgangspunkt i lesedefinisjonen til Hoover og Gough (1990), lesing = avkoding x forståing, som eg presenterte grundig i litteraturgjennomgangen.

I tillegg til dei to definisjonane av lesing nemnt ovanfor, støttar SOL seg òg på ordavkodingsmodellen (figur 1) til Høien og Lundberg (2000) og stadiemodellen (figur 2) til Spear-Swerling og Sternberg (1998) som eg presenterte grundig i litteraturgjennomgangen. Ordavkodingsmodellen til Høien og Lundberg (2000) understrekar kor komplisert avkodingsprosessen er og kor viktig det er å arbeide grundig med dette slik at denne

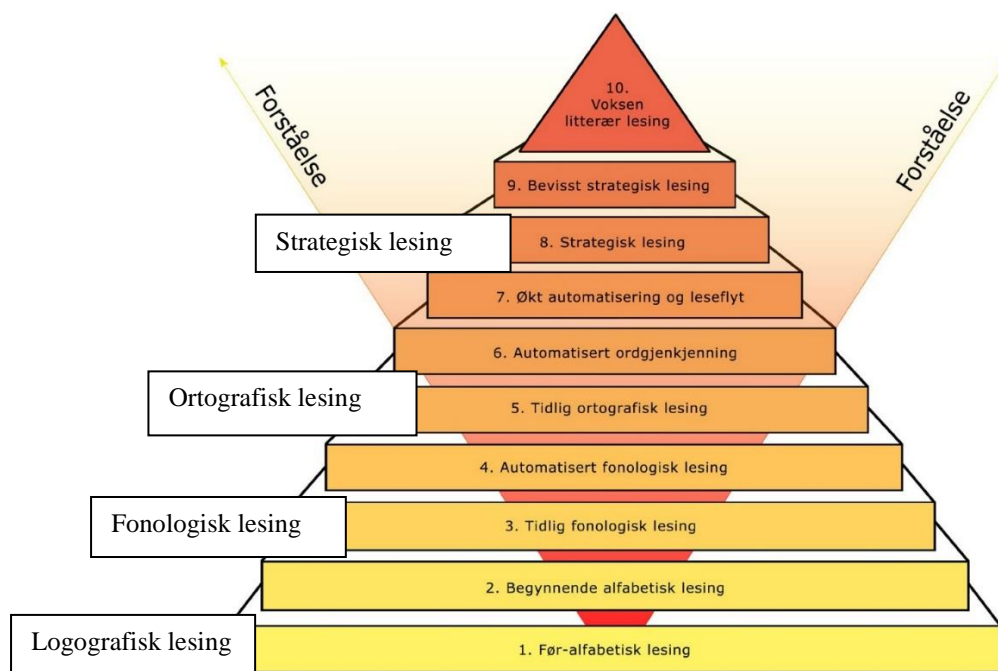
prosessen blir så effektiv som mogeleg. Dette for å skape eit så godt grunnlag som mogeleg for forståing av tekst.

Lesestadiemodellen til Spear-Swearling og Sternberg (1998) som visar dei ulike stega i leseutviklinga, dannar grunnlaget for det som er det konkrete verktøyet i leseprogrammet SOL, nemleg SOL-pyramiden. I neste avsnitt vil eg presentere sjølve leseprogrammet SOL og pyramiden vil vera ein viktig del av denne presentasjonen.

2.4.3 Leseprogrammet SOL

Med bakgrunn i litteraturen og forskinga presentert ovanfor, utvikla Gjesdal kommune (2008) SOL-pyramiden (sjå figur 3) som er hovudessensen i leseprogrammet. Pyramiden viser stega i leseutviklingsprosessen og følger i stor grad stadia vi finn i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998). Ein vesentleg forskjell er det rett nok. Gjennom sin modell har Spear-Swerling og Sternberg (1998) presentert seks stadium i leseutviklingsprosessen. Pyramiden i SOL presenterer fem hovudtrinn, men har delt fleire av desse opp i to deltrinn, og pyramiden inneheld difor ti trinn som viser leseutviklingsprosessen. I tillegg er det utarbeida 4-9 kjenneteikn for kvart av desse trinna (Gjesdal kommune, 2008). I dei neste avsnitta vil eg presentere dei ulike trinna med tilhøyrande kjenneteikn.

Figur 3: SOLPYRAMIDEN, GJESDAL KOMMUNE (9)



Det første stadiet til Spear-Swerling og Sternberg (1998) handlar om å kjenne att ord ved hjelp av berre visuelle haldepunkt. Dette stadiet blir i SOL kalla logografisk lesing og er delt inn i to trinn; *før-alfabetisk lesing* og *byrjande alfabetisk lesing*. Kjenneteikn på *før-alfabetisk lesing* er at barnet byrjar å vise interesse for tekstar og ord, byrjar å leike seg med språket gjennom rim og regler og kjenner att ord som heile bilete, logoar, gjennom visuelle særtrekk som form, lengde og eventuelt farge (Gjesdal kommune, 2008). Når barnet når trinnet *byrjande alfabetisk lesing*, har det fått kunnskap om nokon bokstavar og vil «lese» ord ved å bruke desse i kombinasjon med visuelle særtrekk ved ordet og samanhengen ordet står i, kontekstuelle haldepunkt (Gjesdal kommune, 2008).

Det neste hovudtrinnet i SOL-pyramiden er det fonologiske. Det er delt opp i to trinn; *tidleg fonologisk lesing* og *automatisert fonologisk lesing*. Desse trinna samsvarar med stadium 2 og 3 i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998). Kjenneteikn på tidleg fonologisk lesing er at barnet no har tileigna seg det alfabetiske prinsipp og slik viser forståing for samanhengen mellom bokstav og språklyd og byrjar å avkode ord ved hjelp av lydbinding (Gjesdal kommune, 2008). Når barnet kan alle bokstavane med tilhøyrande lydar og har begynt å automatisere enkle bokstavsamansetningar som diftongane, har dei kome over i neste steg som blir kalla *automatisert fonologisk lesing*. Då kan barnet òg avkode meir komplekse ord og nonord ved hjelp av lydbindingsstrategien. I tillegg byrjar dei så smått å engasjere seg i innhaldet i teksten dei les (Gjesdal kommune, 2008).

Det neste stadiet i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998) vart kalla automatisk ordgjenkjenning. Dette er i SOL-pyramiden vorte til hovudsteget ortografisk lesing som igjen er delt inn i tre ulike trinn; *tidleg ortografisk lesing*, *automatisert ordgjenkjenning* og *økt automatisering og leseflyt*. Kjenneteikn på *tidleg ortografisk lesing* er at barnet no kjenner att fleire ord som heile bilete og les ord for ord med god kontroll. I tillegg vil ein byrjande ortografisk lesar ha større forståing for innhaldet i ein tekst og kan byrje å svare på meir inngåande spørsmål om dette (Gjesdal kommune, 2008).

Trinnet *automatisert ordgjenkjenning* er karakterisert ved at lesarane òg har automatisert dei komplekse grafema som skj, hj, ng, spr, dei les no dei fleste vanlege orda rett og har gode strategiar for å kunne meistre og lese lange og samansette ord. Dei les ikkje lenger ord for ord, men binder orda saman til meiningsberande einingar, setning for setning. Ordavkodinga er på dette trinnet automatisert og krev lite kognitive ressursar. Desse ressursane kan slik

brukast til å orientere seg i teksten, vera aktiv før-, under og etter lesing og slik arbeide med og overvake si eiga leseforståing.

Trinn sju i SOL-pyramiden *økt automatisering og leseflyt* finn vi ikkje att i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998). Dette trinnet er lagt til i SOL-pyramiden på grunn av at nyare leseforsking, blant anna representert ved The National Reading Panel (2000), legg stor vekt på at avkodinga bør automatiserast slik at lesinga blir kjenneteikna av å vera flytande (Gjesdal kommune, 2008). Setningslesinga er automatisert. Lesefarten vil auke og heile avsnitt vil no bli lese med god flyt, intonasjon og forståing. (Gjesdal kommune, 2008). Dette frigjer dei kognitive ressursane som slik kan rettast mot innhaldet i teksten og forståinga av dette.

Det neste hovudtrinnet i SOL-pyramiden samsvarar med det neste stadiet i modellen til Spear-Swerling og Sternberg (1998), strategisk lesing. Gjesdal kommune (2008) har delt dette hovudtrinnet i to, *strategisk lesing* og *bevisst strategisk lesing*. Kjenneteikn på *strategisk lesing* er at ein er meir medviten om kva for tekst ein les, kva sjanger og kva som kjenneteiknar denne. Ein er òg i stand til å aktivere og bruke bakgrunnskunnskap i møte med ein tekst i tillegg til å arbeide med innhaldet på mange ulike måtar (Gjesdal kommune, 2008). På trinnet *bevisst strategisk lesing* har ein vorte endå meir medviten om kva som er formålet med lesinga og vel og brukar rett lesestrategi i forhold til dette. Ein brukar òg læringsstrategiar medvite ut frå formål og kva som passar ein sjølv best (Gjesdal kommune, 2008).

På toppen av SOL-pyramiden finner vi trinnet *voksen litterær lesing* som Spear-Swerling og Sternberg (1998) kalla avansert lesing. Har ein kome til dette nivået les ein svært mykje og fordjupar seg i eit breitt spekter av skjønnlitteratur og sakprosa. Ein les med innsikt, dreg slutningar, analyserar og reflekterer over innhaldet på eit høgt nivå. Ein ser ikkje berre samanhengar innanfor ein og same tekst, men mellom ulike tekstar. Ein vaksen lesar vil kunne integrere kunnskap frå mange kjelder og gje ei tolking av innhaldet (Gjesdal kommune, 2008).

Leseprogrammet SOL ser på leseutviklingsprosessen på same måte som Spear-Swerling og Sternberg (1998) der måten å lese på kvalitativt endrar seg i takt med utviklinga. Overgangen mellom trinna vil skje gradvis. Elevane kan òg ha kjenneteikn frå fleire ulike trinn på same tid, til dømes vil elevane på det fonologiske stadiet bruke strategiar frå høgare trinn for å forstå

innhaldet i ein tekst (Spear-Swearling og Stenberg, 1998). Det viktigast er ikkje difor å plasserer eleven nøyaktig på eit trinn, men registrere kva eleven meistrar eller må arbeide meir med på dei ulike trinna (Gjesdal kommune, 2008). Gjesdal kommune (2008) er òg tydelege på at ikkje alle vil nå opp til toppen av pyramiden i løpet av livet.

I tillegg til å vera eit kartleggingsverktøy peikar Gjesdal kommune (2008) på at SOL òg skal setje lærarane i stand til å setje inn passande tiltak etter å ha funne ut kvar eleven er i leseutviklinga. Det ligg mykje metodikk i pyramiden med tilhøyrande kjenneteikn. I tillegg har SOL eit eige teorikapittel og ein didaktisk del der det blir skildra arbeidsmåtar og aktivitetar som fremmar fonologisk, ortografisk, automatisering og leseflyt og strategisk lesing (Gjesdal kommune, 2008).

Deretter presenterer SOL ei oversikt over eigna litteratur du kan bruke i opplæringa på dei ulike hovudtrinna i pyramiden (Gjesdal kommune, 2008). Dette er ulike såkalla lettles-seriar, lesemateriell og leseverk. Til slutt har SOL-verktøyet samla tips til kva for materiell du kan bruke for å kartlegge elevane på dei ulike trinna i pyramiden (Gjesdal kommune, 2008). Dette kan vera tekstar som famnar ulike kjenneteikn i elevskjemaet, ordlister med høgfrekvente ord, nonord, ark med bokstavar og liknande.

2.4.4 Viktige prinsipp i SOL

Gjennom kursa Gjesdal kommune held i SOL (sjå neste avsnitt), får ein òg kjennskap til viktige prinsipp leseopplæringa bør gjennomsyra av. Gjesdal kommune (2008) legg vekt på at prinsippa i leseprogrammet skal gjennomsyre opplæringa over tid og ikkje bli noko ein gjennomfører i ei kort periode. Prinsippa i programmet skal bli ein naturleg del av leseopplæringa til lærarane.

Eit av dei viktigaste prinsippa i verktøyet SOL er kartlegging av lesedugleiken til elevane (Gjesdal kommune, 2008). Før du kan byrje å arbeide med å utvikle lesedugleiken til elevane, må du vite kvar dei er i leseutviklingsprosessen, på kva for steg i SOL-pyramiden dei er på. Dette for å kunne tilpasse opplæringa med tiltak for den enkelte. Sjølve kartlegginga du gjer saman med eleven blir i dette systemet kalla «soling» (Gjesdal kommune, 2008). Medan eleven les ein ukjent tekst, observerer læraren dugleiken til eleven med utgangspunkt i kjenneteikna som høyrer til det steget ein meiner eleven høyrer til.

Ei slik kartlegging av lese-dugleiken til elevane bør ein gjere fortløpande eller minst ein gong i halvåret (Gjesdal kommune, 2008). Resultatet skal leverast skuleleiinga to gonger i skuleåret, i desember og i juni.

Kartlegginga omtala ovanfor er utgangspunktet for kva for nivå opplæring til elevane skal ligge på. Eitt anna viktig prinsipp i SOL er at tekstane elevane skal arbeide med og ha i lekse skal vera tilpassa nivået til eleven. Dette for å sikre meistring og maksimal læringseffekt (Gjesdal kommune, 2008). I tillegg til at lekse skal vera tilpassa, bør leselekse ha ei bestilling slik at eleven får arbeid aktivt med teksten og innhaldet i denne. Gjesdal kommune (2008) oppmodar skulene som tek i bruk SOL til å bygge opp eit eige SOL-rom der ein samlar alle bøker og anna materiell som kan vera aktuelt å bruke i leseopplæringa. Dette materialet kan ein då systematisere ut frå kva for nivå i leseutviklinga det passar til, fonologisk, ortografisk eller strategisk.

Avkoding og forståing skal arbeidast med parallelt gjennom heile løpet, men viss vi studerer pyramiden, ser vi at avkodinga står i fokus og er dominerande i starten av leseopplæringa, medan forståinga blir meir og meir viktig, illustrert av ei pyramide som står på hovudet bak hovudpyramiden. Gjesdal kommune (2008) omtalar òg dette som at ein i byrjinga av leseutviklinga lærer å lese, medan eit i større og større grad les for å lære.

Eit anna viktig prinsipp i leseprogrammet SOL er at alle lærarar er leselærarar. SOL meiner det er viktig at alle lærarar i alle fag skal arbeide med leseopplæring. Dette vil gi elevane kjennskap til mange ulike tekstar og omgrep knytt til dei ulike faga. Elevane vil slik få ei breiare lesekompetanse. På sammen tid har Gjesdal kommune (2014) god erfaring med at ein har ein eller to ressurslærarar ved skulen som saman med skuleleiinga er med på å drive arbeidet med SOL framover og motiverer og støttar resten av lærarane i arbeidet.

Arbeid med ulike læringsstrategiar er eit viktig prinsipp i SOL, og dette vil rette merksemda mot læring som ein aktiv prosess. SOL kjem med konkrete tips om kva for læringsstrategiar du kan jobbe med. Det er i denne samanheng svært viktig at læraren introduserer dei ulike strategiane, forklarar for elevane kvifor og korleis du kan bruke desse og modellerer saman med elevane korleis ein nyttar desse. Dette gjer det lettare for elevane å sjølv ta strategiane i bruk ved seinare høve (Gjesdal kommune, 2008).

2.4.5 Opplæring i SOL

Gjesdal kommune har egne kurshaldarar og tilbyr skuler og kommunar kurs i dette leseprogrammet (Gjesdal kommune, 2011). Kommunen set som eit krav at innføringa av verktøyet skal vera forankra i skuleleiinga i kommunen eller på skulen som vil innføre dette. Bakgrunnen for dette kravet er blant anna at leiinga kan vera ein pådrivar i prosessen med å innføre programmet og sjå til at denne prosessen blir fullført.

Kursa som Gjesdal kommune tilbyr, går over seks dagar og strekker seg over eit halvt år. (Gjesdal kommune, 2011). Gjesdal kommune (2011) oppmodar skulene til å sende 2-3 lærarar på kurs som deretter skal lære opp resten av personalet på skulene. Denne opplæringa skjer i løpet av halvåret etter at lærarane har vore på kurs i regi av Gjesdal kommune. Gjesdal kommune (2011) foreslår at denne opplæringa kan leggest opp som seks eller sju leksjonar på rundt 1,5 timar. Deretter skal lærarane få høve til å prøve ut verktøyet i dialog med og støtte av skuleleiinga eller ressurslærarane i SOL.

2.4.6 Implementering av innovasjonar i skulen

Det å skulle innføre eit strukturert leseprogram på ein skule, må kunne sjåast på som ein relativt stor innovasjonsprosess. Definisjonen på ein innovasjon er i følge Skogen og Sørli (1992) ei endring som er planlagt med den hensikt å endre praksis ute i felten. Skogen (2004) deler ein slik innovasjonsprosess inn i fem fasar. Dei fem fasane er følt behov for endring, presisering og avgrensing av problem, hente inn ressursar i form av kunnskap og erfaringar, utarbeidinga av ei løysing med ei plan for implementering og sjølv implementeringsfasen.

Implementeringsfasen blir sett på som sjølv grunnprosessen i innovasjonsprosessen (Skogen, 2004). Det er i denne fasa ideane og planane frå dei føregåande fasane skal setjast ut i praksis. Det blir òg sett på som den mest kritiske fasen i prosessen. Skogen (2004) peikar på at alle kan legge planer og uttale store idear, men det å skulle setje desse ut i livet krev større genialitet. I denne delen av oppgåva vil eg sjå nærare på implementeringsfasen og utfordringar som ein kan møte på i denne som er relevant for dette prosjektet.

Hargreaves (2001) har peikt på at mengda energi som deltakarane i ein innovasjon treng for å lykkast, er viktig. Viss dei må bruke for mykje energi for å gjennomføre endring av sin praksis, er det stor sjanse for at deltakarane vil klare å halde ut endringane berre i kort tid for deretter å halde fram med å gjere ting som dei alltid har gjort. Det er difor svært viktig at det

er ei god balanse mellom det nye som skal innførast og den aktiviteten som deltakarane er vante med. Hargreaves (2001) uttalar det slik: «working smarter not harder» (Hargreaves 2001, s. 489)

Skogen (2004) peikar på det han i denne samanhengen kallar psykologiske barrierar i ein innovasjonsprosess i. Desse barrierane som ofte oppstår i endringsprosessar, er forårsaka av fenomen i psyken til deltakarane. Dette kan til dømes vera påverka av deltakarane sitt behov for tryggleik versus evna til å takle utryggleik. Til større basale tryggleik deltakarane har, til betre taklar dei endringar rundt seg (Skogen, 2004). Viss vi overfører dette til ein innovasjonsprosess, så kan ein òg tenkje seg at til tryggare ein lærar er på området det skal skje endring på, til meir endringsviljug er han.

Det har vært fokusert mykje på rolla til skuleleiinga i implementeringsarbeid. Forsking visar at lærarar involverer seg lettare i utviklingsarbeid når dei ser at rektor er involvert i dette (Midthassel et al. 2000). Ved å ta aktiv del i prosessen, visar leiinga kor viktig dei meiner innovasjonsarbeidet er (Fullan, 2001). Skogen (2004) peikar i tillegg på at det er viktig at leiinga er med å planlegg arbeidet og legg til rette for at lærarane kan få utført arbeidet når det gjeld tid og ressursar og motiverer og støtter aktivt i prosessen. For å ikkje stå aleine med dette ansvaret, peikar òg Skogen (2004) på at det kan vera viktig å utdanne ressurspersonar internt på skulen på området det skal gjennomførast endringsarbeid på.

Hargreaves og Hopkins (1994) peikar på at skulene må planlegge godt for å unngå fragmenterte endringsforsøk. Skulen som institusjon blir stadig utsett for endringsinitiativ og skuleleiinga må prioritere kva for prosjekt dei skal gå inn på. Hargreaves og Hopkins (1994) meiner at skulene må finne ei balanse mellom endring og stabilitet. Viss dette ikkje blir gjort, kan det bli brukt for lite tid på kvart prosjekt, og lærarane har ikkje fått gått gjennom nok læringsprosessar slik at implementeringa av prosjektet ikkje lykkast. Effektive skuler vel endringsprosjekt som let seg integrere med dei satsingsområda skulen alt er i gang hevdar Hopkins og Reynolds (2001).

Fullan (2001) og Reynolds et al. (2000) deler innovasjonsprosessen i tre fasar; initiering, implementering og institusjonalisering. Initiering og implementering fell saman med dei fem fasene til Skogen (2004), medan institusjonalisering går eit steg vidare i prosessen. Institusjonalisering er eit omgrep og ei fase som peikar på at implementeringsarbeidet ikkje er over før dei endringane i praksis ein ønska seg, har vorte ein del av kvardagen til lærarane i

prosjektet, og at den nye praksisen blir gjennomført utan at ein treng å ha spesielle tiltak for at dette skal skje. Denne fasen blir av mange òg kalla vidareføringsfasa. Dette for å streke under at dette ikkje er ei statisk fase der alle mål er nådd (Fullan, 2001).

2.5 Oppsummering litteraturgjennomgang

I denne delen av oppgåva har eg først prøvd å definere kva lesing er gjennom den matematiske formelen til Hoover og Gough (1990) som seier at lesing grovt sett består av dei to faktorane avkodning og forståing. Vidare har eg prøvd å vise at desse to faktorane inneheld mange delprosessar gjennom å sjå på ordavkodingsmodellen til Høien og Lundberg (2000) som viser to ulike strategiar for å kjenne att og lese ord, den fonologiske og ortografiske. Uansett kven av desse strategiane vi tek i bruk, består dei av fleire delprosessar som skal verke effektivt saman.

Vi finn òg att dei to faktorane til Hoover og Gough (1990) i synet Allington og Pressley (2015) har på lesing. Dei peikar på at lesing består av prosessar av høgare orden, der vi finn forståing, og prosessar av lågare orden der avkodning høyrer til. Ein er avhengig av at alle desse prosessane fungerer godt saman for å bli ein god lesar.

Eg såg deretter på korleis vi kan dele leseutviklingsprosessen inn i ulike trinn gjennom å presentere stadiemodellen til Spear-Swearling og Sternberg (1998). Dei deler leseutviklinga inn i seks trinn; visuell ordgjenkjenning, fonologisk ordgjenkjenning, kontrollert ordgjenkjenning, automatisk ordgjenkjenning, strategisk lesing og avansert lesing.

På grunnlag av denne kunnskapen om lesing, såg eg i neste omgang på korleis leseopplæringa burde gå føre seg. Dette belyste eg gjennom den balanserte tilnæringsmåten til Allington og Pressley (2015) som går ut på å arbeide med delprosessane i avkodning og forståing parallelt. Ved denne tilnæringsmåten arbeider du aktivt med fonologisk medvit, ordgjenkjenning, flyt, ordforråd, forståingsstrategiar og motivasjon.

Deretter presenterte eg det strukturerte leseprogrammet SOL. Dette programmet bygger på kunnskap og forskning som er gjort på området lesing og leseopplæring som eg presenterte i litteraturgjennomgangen. Programmet består hovudsakleg av ei pyramide som viser leseutviklingsprosessen delt opp i ti trinn med tilhøyrande kjenneteikn (Gjesdal kommune, 2008).

Til slutt i denne litteraturgjennomgangen såg eg på kva for utfordringar ein kan møte på når ein skal implementere innovasjonar i skulen. Balansen mellom det kjente og det nye som skal innførast bør vera rett for at lærarane ikkje skal bruke for mykje energi på innovasjonen og kjenne seg trygge i forhold til denne (Skogen, 2004). Eg peikte òg på kor viktig det er at leiinga er aktivt med i prosessen og støttar lærarane sine gjennom dette (Midthassel et al, 2000; Fullan, 2001). I tillegg har leiinga ei viktig oppgåve i å prioritere kva for innovasjonar ein skal gje seg i kast med og klare å stå så lenge i dei at dei har vorte institusjonaliserte (Fullan, 2001; Reynolds et al. 2000).

Før eg prøver å svare på spørsmålet om SOL kan hjelpe lærarane til å drive ei meir forskingsbasert leseopplæring, vil eg sjå på andre norske studiar som er gjort på lesing og leseopplæring. Deretter vil eg ta for meg to studiar som har sett på korleis lærarane klarar å gjennomføre ei strukturert leseopplæring etter opplæring i dette og kva for effekt dette har på resultatata til elevane. Dette vil føre meg over i den endelege problemstillinga mi og utarbeiding av forskingsspørsmåla som skal hjelpe meg å svare på denne.

3 Studiar om leseopplæring og innføring av strukturerte lesemetodar

3.1 Norske lærarar og leseopplæring

Som dei føregåande kapitla i denne oppgåva viser er lesing ein samansett og kompleks dugleik. Dette fører i neste omgang til at leseopplæring blir ein samansett og kompleks aktivitet å leie. Snow, Griffin og Burns (2005) skriv at grunnlaget for god leseundervisning er at lærarane har ei solid deklarativ kunnskapsbase på dette området. I klassisk gresk tradisjon tyder dette kunnskap du kan bruke når du skal fortelje andre om noko du kan eller veit noko om. Snow, Griffin og Burns (2005) peikar vidare på at det er lærarutdanninga som bør gi lærarane denne kunnskapsbasa som blant anna bør innehalde kunnskap om språk, språkutvikling, leseprosessen, leseopplæring, lesestrategiar, tekstar, språklege verkemiddel, sjangerlære og motivasjon.

Fleire undersøkingar har påpeikt at lærarar generelt baserar sin undervisning i liten grad på forskingsbasert kunnskap og teori (Grimmett & Mackinnon, 1992; Klette og Carlsten, 2012; Richardson & Placier, 2001). I National Reading Panel (2000) og Pressley et al. (1998) blir det same peikt på om den spesifikke leseopplæringa. Kva inneheld då utdanninga norske lærarar får på dette området og kva kjenneteiknar opplæringa dei gir i lesing?

3.1.1 Norsk lærarutdanning

Rasmussen (2003) har utført ein studie på norsk leseundervisning. Generelt viser studien at leseopplæringa tradisjonelt har fått lite merksemd i lærarutdanninga her i landet, og akademikarar, skuleleiarar og lærarar som deltok i studien var einige om at lærarutdanninga på den tida ikkje førebudde lærarane godt nok til å gjennomføre ei god leseopplæring for elevane. I den norske lærarutdanninga har det vorte lagt stor vekt på litteraturkunnskap. Studentane lærer mykje om ulike barne- og ungdomsbøker og tekstar, men lite om korleis dei skal lære elevane å lese desse (Rasmussen, 2003).

Då Kunnskapsløftet vart innført i 2006, vart det samstundes innført eit obligatorisk kurs på 30 studiepoeng i grunnleggande lese-, skrive- og matematikkopplæring, GLSM, i allmennlærerutdanninga. Gjennom dette kurset skal:

studentene styrke sitt faglige og didaktiske grunnlag for å gjennomføre grunnleggande lese-, skrive- og matematikkopplæring. De skal samtidig videreutvikle evnen til å vurdere kvaliteten i opplæringen, slik at de kan bidra til at alle elever oppnår god kompetanse på de nevnte områdene (Rammeplan for Allmennlærerutdanningen, 2009 s. 24).

Som vi ser av dette sitatet, legg dette kurset mest vekt på den første, grunnleggande lese- og skriveopplæring? Kva så med den vidare leseopplæringa? Kva for innsikt får lærarane i dei ulike lese- og læringsstrategiane og det å vidare utvikle leseforståinga hjå elevane? Med dette som utgangspunkt, vil eg sjå på eit par studiar som tek for seg norsk leseopplæring og kva denne tradisjonelt har hatt som innhald.

3.1.2 Studiar av leseopplæringa i norske klasserom

Innhaldet i utdanninga til lærarane speilar godt kva som skjer i norske klasserom.

Undersøkinga til Rasmussen (2003) intervjuar akademikarar, skuleleiarar og lærarar i Oslo og Stavanger i tillegg til å gjere observasjonar av leseopplæring i 10 norske klasserom.

Rasmussen (2003) peikte på at leseopplæringa i stor grad gjekk føre seg som ein klasseaktivitet med lite gruppering etter evne. Han peikte på at det var lite fokus på forståing av tekst. Alle som vart intervjuar, støtta dette og meinte at bruk av forståingsstrategiar var svært sjeldan, om det i det heile vart undervist i.

Det vart lagt stor vekt på å lese høgt for elevane. Når dette gjekk føre seg og når elevane skulle jobbe med tekstar, så var det med stor vekt på narrative tekstar. Desse tekstane var stort sett henta frå læreboka i norsk, leseboka. I tillegg vart det gjeve lite lekse i lesing samanlikna med t.d. USA (Rasmussen, 2003). I tillegg til dette peikar Rasmussen (2003) på at lærarar i norsk skule har for liten kunnskap om å utvikle det fonologiske medvitte til elevane som ein del av den grunnleggande opplæringa, og at elevar som strevar med å lære å lese får hjelp for dette for seint. Han peikar på at tiltak gjerne ikkje blir sett inn før i 3.-4. klasse.

Nyare forskning på norsk leseundervisning er med på å støtte opp om ein del av funna til Rasmussen (2003). PISA+ er eit forskingsprosjekt som har som mål å følgje opp problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkinga (Klette et al, 2007). Studien har gått føre seg i seks niandeklasser med både intervju av lærarar og elevar og observasjon av videoopptak av undervisningstimar som metode. Hovudmålet var å sjå på korleis elevane vart involvert i undervisninga på 9. trinn i faga norsk, matematikk og naturfag. Her presenterer eg funn som er relevant for mitt forskingsprosjekt.

PISA+ har sett på kunnskapen til lærarane om ulike lesestrategiar. Det viser seg at lærarane er lite skolert og manglar kunnskap og verktøy for å legge til rette for gode læringssituasjonar som utviklar leseforståing og lesestrategiar hjå elevane. Lesestrategiar blir i stor grad knytt til avkodinga og det reint lesetekniske, ikkje til forståingsdimensjonen (Klette et al, 2007).

PISA+ registrerer eit lite repertoar i bruk av læringsstrategiar generelt. Det er mykje elevengasjerande aktivitet i norske klasserom, men ofte verkar det å mangle fokus, retning og ikkje minst ein aktiv lærar som systematiske introduserer og summerer opp aktiviteten. Det er rapportert om lite medvite bruk av, og opplæring i, teknikkar som knyt innhaldet i ein tekst til den tidlegare kunnskapen til eleven. Eleven blir slik ikkje sett i stand til å sjå korleis det han lærer heng saman med det han har lært før (Klette et al, 2007). Oppsummerande strategiar med fokus på den metakognitive overføringsverdien til aktiviteten er lite observert.

Derimot kan PISA+ rapportere om at organiseringsstrategiar som omhandlar korleis elevane skal jobbe med ulike oppgåver og aktiviteter som til dømes rekkefølge på aktiviteter og korleis elevane skal dokumentere det dei driv med er mykje brukt i norske klasserom (Klette et al, 2007). Konkrete læringsstrategiar som nøkkelord, tankekart og liknande blir òg brukt ein del, men arbeid med desse strategiane er svært avhengig av lærarane og mykje av opplæringa går føre seg implisitt. Klarar elevane å sjå den strategiske kunnskapen som ligg bak denne opplæringa på eige hand? Undervisninga rundt dette går som regel føre seg i heil klasse og slik blir det vanskeleg å tilpasse til dei individuelle behova til kvar enkelt elev.

Observasjonsmaterialet i PISA+ viser at kompetansen lærarane har i forhold til å rettleie og gi elevane tilbakemelding varierer mykje (Klette et al, 2007). I enkelte klasserom var rettleiinga stort sett retta mot å motivere eleven eller vise emosjonell støtte. Lærarar i andre klasserom fokuserte meir på faglige instruksjonar og kommentarar når dei rettleia elevane. Rettleiing i aktiviteter når det gjeld problemløysing var sjeldan i alle klasseromma som vart observert.

Arbeid med lesemotivasjon var òg sjeldan observert i klasseromma studien var gjennomført i PISA+ (Klette et al, 2007). Diskusjonar rundt kva elevane skal lære av tekstene, kvifor tekstane er viktig og kva elevane skal bruke denne kunnskapen til, går sjeldan føre seg. Korte, generelle tilbakemeldingar i form av ”du er flink” og ”flott” er det som kan knytast til motivasjon. Lærarane brukar i liten grad formuleringar som fortel eleven kvifor han er flink eller kva som er flott slik som ”du er flink fordi du har.....” eller ”flott, nå klarte du.....”. Elevane får ikkje knytt sin innsats opp mot strategibruk og dette treng dei å bli gjort eksplisitt medvite om (Klette et al, 2007).

3.1.3 Etterutdanningskurs i strukturert leseopplæring

Etter avslutta utdanning er ofte ulike kurs i regi av kommunen eller internt på skulen det høvet lærarane har til å halde seg oppdatert fagleg når det gjeld lesing og leseopplæring. I PIRLS-studien frå 2001 (Solheim og Tønnessen, 2003a) vart lærarane spurt om kor mykje tid dei brukte på interne eller eksterne kurs om leseundervisninga dei siste to åra. 45% sa at dei ikkje hadde brukt noko tid på dette, i overkant av 20% seier at dei har brukt mindre enn seks timar på slike kurs. Om lag 10% svara dei brukte meir enn 16 timar på slike kurs i lesing og leseopplæring. I same type undersøking frå 2006 visar svara at lærarane i auka grad har delteke på slike kurs. No svarar berre 24% at dei ikkje har brukt noko tid på lesekurs, medan 23% seier dei har brukt meir enn 16 timar på slike kurs. Men fører slike kurs til auka deklarativ kunnskap hjå lærarane og til ein forskingsbasert klasseromspraksis?

Det er relativt god dokumentasjon på at sjølv relativt omfattande kursing av lærarar gir ein liten eller ingen effekt på lesedugleiken til elevane. I dei neste avsnitta vil eg presentere to ulike studiar som liknar på og slik er relevante for min studie. Felles for dei to studiane er at dei legg vekt på relativt lang og omfattande opplæring av lærarane som skal gjennomføre intervensjonen i skulen, og i etterkant tek dei for seg både kva for endringar dei kan sjå i opplæringa lærarane gir elevane gjennom observasjon og intervju av lærarane og om dette har effekt på resultatet til elevane.

I Norge er det ikkje gjort så mykje forskning på dette området, men Rune Andreassen (2008) gjorde ein studie der han undersøkte implementeringa og effekten av eksplisitt undervisning i leseforståing i fem femteklasser. I studien deltok åtte lærarar frå tre ulike skuler med til saman 92 elevar fordelt på fem klasser. Han utarbeidde eit undervisningsprogram basert på fire prinsipp.

Første prinsipp gjekk ut på at leseundervisninga burde skje gjennom klasseromsdialogar av høg kvalitet som bygger opp under meiningskonstruksjonen og leseforståinga til elevane. Det andre prinsippet peikar på at elevane skal får eksplisitt undervisning i lesestrategiar som skal innehalde modellering og eksplisitt instruksjon i god strategibruk. Det tredje prinsippet seier at leseopplæringa skal gå føre seg med utgangspunkt i at lesing er ein sosial aktivitet, gjerne organisert som lesegrupper. For å stimulerer engasjement og motivasjon rundt lesing, burde opplæringa ta utgangspunkt i kunnskap om omgrep i eit fag med spennande tekstar og elevautonomi (Andreassen, 2008). Det var ikkje utarbeidd noko fast undervisningsopplegg rundt desse prinsippa så lærarane sto relativt fritt til korleis dei valde å gjere dette i praksis.

Før lærarane starta opp arbeidet med den nye undervisningsforma, gjennomførte dei fem samlingar der dei fire prinsippa skildra ovanfor vart grundig gått gjennom. I løpet av intervensjonsperioden som strekte seg frå januar til mai hadde dei to lærarsamlingar (Andreassen, 2008).

For å vurdere implementeringsprosessen, vart det gjort to strukturerte observasjonar i kvart klasserom i løpet av intervensjonsperioden. Desse observasjonane viste at lærarane i stor grad gjennomførte undervisning i tråd med prinsipp ein og to, klasseromsdialogar og undervisning i lesestrategiar, men at dei i liten grad fekk gjennomført bruk av lesegrupper, og det fjerde prinsippet som skulle skape engasjement og motivasjon vart i svært liten grad gjennomført i klasseromma (Andreassen, 2008). Felles utfordringar for lærarane verka til å vera å halde ro og disiplin og unngå at lesing og undervisning i strategiar får liten framdrift og får eit rituelt preg over seg.

For å vurdere effekten av intervensjonen i denne studien, vart det oppretta ei kontrollgruppe. Elevane både i kontrollgruppa og i gruppene som var med på studien vart vurdert i leseforståing, strategibruk og lesemotivasjon før og etter intervensjonsperioda. Andreassen (2008) fann ei moderat effekt på strategibruken til elevane, medan han ikkje fann noko effekt på leseforståing og lesemotivasjon. Resultatet kan delvis forklarast ved at lærarane ikkje gjennomførte prinsippa 3 og 4 som gjekk direkte på det å utvikle leseforståing og motivasjon, dels med ein såkalla kontrollgruppeeffekt der at lærarane i kontrollgruppa har lagt seg i selen for å vera like gode eller vinne over gruppene som tok del i intervensjonen (Andreassen, 2008).

Mange intervensjonar har gode resultat på lesedugleiken til elevane i avgrensa og svært kontrollerte studiar. Men det visar seg at det ikkje får dei resultata når lærarar har prøvd å gjennomføre ein intervensjon i sin ordinære og daglege undervisning slik som SOL er meint å fungere. For å finne intervensjonsstudiar som kan rapportere om vellykka implementering av nye undervisningsmåtar og deretter om betring av elevresultat av betydning, må ein opp i over 60 timar kursing og profesjonell oppfølging av lærarane (Guthrie et al, 2007; Pressley et al 2007), og sjølv desse har ikkje eintydige resultat.

Hilden og Pressley (2007) gjennomførte ein studie av implementeringa av eit eittårig etterutdanningsprogram for lærarar i transaksjonell strategiundervisning (TSU).

Transaksjonell strategiundervisning peikar på den komplekse sosiale interaksjonen som går føre seg mellom lærar og elevar når leseopplæringa går føre seg. Det er læraren som har ansvaret for å legge ein plan for opplæringa, men i møte med elevane vil opplæringa bli forma og påverka av interaksjonen mellom elev og lærar (Allington og Pressley, 2015; Pressley et al., 1992; Pressley og McCormick, 1995). I tillegg peikar ordet transaksjonell på at når lærar og elevar arbeidar saman om tekstar, konstruerar dei i fellesskap meining i teksten som i sum går ut over det den enkelte lesar sjølvstendig kunne ha kome fram til (Pressley et al., 1992; Pressley og McCormick, 1995).

TSU bygger på fire prinsipp som er henta frå studiar som visar god og effektiv strategiundervisning, Benchmark skole (sjå t.d. Gaskins et al., 1993) og SAIL-programmet (sjå t.d. Pressley et al., 1994). Det første prinsippet er at strategiundervisning må vera langvarig. Hilden og Pressley (2007) peikar på at slik undervisning bør gå føre seg gjennom heile skuleåret. Slik får elevane høve til å prøve ut dei ulike strategiane i ulike situasjonar og på ulike typar tekstar. Det andre prinsippet er at strategiundervisninga bør ta utgangspunkt i prinsippa om direkte undervisning. I direkte undervisning er det lagt vekt på at lærarane skal verbalisere og modellere for elevane god og hensiktsmessig bruk av dei ulike strategiane (Sjå t.d. Duffy et al., 1987; Roehler og Cantlon, 1997) . Dette for at dei skal få innsikt i dei kognitive prosessane som går føre seg når ei les ein tekst og arbeidar med innhaldet i denne. Dette vil gjere det enklare å ta i bruk dei ulike strategiane sjølv. Rikeleg tid til å prøve ut strategiane under rettleiing av kyndig lærar er peikt på som viktig under dette prinsippet òg.

Prinsipp tre går ut på at lærarane bør ha kjennskap til mange ulike strategiar og hjelpe elevane til å utvikle eit fleksibelt repertoar. I tillegg til at lærarane må ha innsikt i mange strategiar, må dei kunne vurdere kva som passar til dei ulike elevane og situasjonane dei er i på eitt gitt

tidspunkt (Pressley og McCormick, 1995). Lesing som ein sosial aktivitet er det fjerde prinsippet TSU bygger på. Lærar og elev bytter på å lese tekstar høgt. Dei verbaliserer tolkingar av innhaldet og drøftar strategibruk i fellesskap. Dette gjer at sjølvve meiningskonstruksjonen av innhaldet òg blir gjort i ein felles og sosial aktivitet.

Målet med implementeringa av TSU i studien til Hilden og Pressley (2007) var at lærarane skulle gjere seg nytte av prinsippa i denne undervisningsforma til ein del av sin daglege undervisningspraksis. I studien var fem lærarar på seminar leia av forskarane kvar sjette veke gjennom eit heilt skuleår. Dette utgjorde over 60 timar sett av til profesjonell utvikling innanfor leseopplæring. Lærarane les litteratur om TSU, fekk opplæring i prinsippa og i lesestrategiane som var vanlege å bruke i denne type opplæring. Forskarane la vekt på å modellere desse strategiane for lærarane, og dei fekk trene seg på å bruke dei med rettleiing frå forskarane. Forskarane gjennomførte så observasjonar i klasseromma til dei fem lærarane om lag ein gong i månaden.

Gjennom desse observasjonane, såg Hilden og Pressley (2007) at lærarane møtte på ein del utfordringar når dei skulle innføre TSU i sine klasserom. Lærarane peikte på utfordringar som å finne ei balanse mellom strategiundervisning og den tradisjonelle fagundervisninga. Dei var bekymra for at strategiundervisninga skulle gå ut over kva elevane lærte i dei ulike faga. Dei var òg redde for at strategiundervisninga skulle få eit rituel preg og bli kjedeleg for elevane. Det var òg ei utfordring for lærarane å ha disiplin og halde oppe arbeidsinnsatsen i klassen spesielt når elevane fekk arbeide med tekstar i grupper.

På tross av desse utfordringane lærarane møtte på, såg Hilden og Pressley (2007) vesentlege og positive endringar i undervisninga. Dialogen i klasserommet vart mindre prega av mønsteret der læraren stiller eit spørsmål som elevane skal svare på, og som læraren i neste omgang evaluerer. Dialogen vart gjennom året meir prega av faglege samtaler og diskusjonar der elevane hadde ei meir aktiv rolle. Forskarane og lærarane observerte at elevane vart meir sjølvstendige i arbeidet med tekstar, og at dei brukte meir og fleire lesestrategiar enn tidlegare.

Det vart ikkje brukt nokon form for standardiserte prøver for å måle effekten av denne intervensjonen. Hilden og Pressley (2007) konkluderer difor med at dei såg endringar i både opplæringa og lesedugleiken til elevane, men at dei fem lærarane ikkje vart så dyktige i strategiarbeid som i andre studiar av TSU og difor blir ikkje elevane like dyktige i bruk av

strategiar som i andre studiar. Grunnen til dette var at Hilden og Pressley såg på effekten av innføringa av TSU og sturderte kva for utfordringar lærarane møtte på i løpet av det første året dei skulle følge prinsippa i denne undervisningsforma. Det ligg ikkje føre ei ferdig oppskrift på korleis dette skal gjerast, og det kan difor ta lang tid for lærarane å meistre dette fullt ut. I andre studiar (sjå t.d. Brown et al, 1996; og Gaskin et al., 1993) var lærarane som var involverte langt meir erfarne i bruken av prinsippa i TSU. Andre studiar visar òg positiv effekt på resultatane til elevane når det gjeld strategibruk ved hjelp av standardiserte testar (sjå Brown et al., 1996; Collins, 1991; Anderson, 1992), men eg vel å ikkje gå nærare inn på desse her fordi eg ikkje brukar standardiserte testar for å måle dette i mi undersøking.

3.2 Oppsummering og endeleg problemstilling

Generelt har eg sett på at lærarar tradisjonelt sett har drive leseopplæring basert i liten grad på forskning på området. Undersøkinga til Rasmussen (2003) viser at utdanninga til norske grunnskulelærarar har innehalde mykje litteraturkunnskap og at dette viser seg ute i klasseromma der høgtlesing, aktiviteter og oppgåver rundt tekstar som felles klasseaktivitet er rådande. Det var lagt lite vekt på gruppering etter evne, forståingsstrategiar, utvikle det fonologiske medvitet til elevane og tekstutvalet var stort sett basert på narrative tekstar frå leseboka.

I samband med Kunnskapsløftet, vart kurset GLSM innført i lærarutdanninga. Dette kurset tek for seg den første og grunnleggande leseopplæringa som dermed har fått større merksemd i norsk klasserom, medan den vidare leseopplæringa som går føre seg etter at elevane har «knekt lesekode», der utvikling og opplæring i ulike lese- og læringsstrategiar som aukar forståinga av ein tekst er viktig, fortsatt er lite eksplisitt (Klette et al, 2007). Repertoaret av læringsstrategiar er generelt lite hjå lærarane i tillegg til at lærarane ikkje er dyktige nok til å knytte ny kunnskap opp mot det elevane kan frå før. Fortsatt går det meste av opplæringa føre seg som ein fellesaktivitet i heil klasse og læraren si evne til å gi elevane individuelle, konkrete og faglege tilbakemeldingar på arbeidet dei gjer er svært varierende. Eksplisitt arbeid med motivasjon var òg svært varierende og i enkelt tilfelle heilt fråverande (Klette et al, 2007).

Eg har òg sett på at det skal til relativt omfattande etterutdanningskurs for å lykkast med innovasjonar i skulen der ein kan sjå endringar i praksisen til lærarane ute i klasseromma .

Studiar viser at kurs og tett oppfølging av lærarar i opp mot 60 timar må til og sjølv desse studiane viser ikkje eintydige resultat på endring av leseugleiken til elevane (Guthrie et al, 2007; Pressley et al 2007). Lærarane som har fått så omfattande kursing har òg vanskar med å vera lojale mot innovasjonen og strevar med å klare å gjennomføre alle endringane i sin undervisningspraksis. I den grad dei greier å endre praksis, viser dette seg i positive utslag på endra dugleik og resultat hjå elevane dei har opplæringsansvar for. Denne oppsummeringa fører meg over til mi endelege problemstilling:

Korleis opplever lærarar i norsk grunnskule å ta i bruk det strukturerte leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing», og erfarer dei at fleire elevar blir funksjonelle lesarar ved bruk av dette programmet?

Første del av denne problemstillinga, vil eg drøfte og prøve å svare på med utgangspunkt i forskingsspørsmåla nedanfor:

1. Kva for erfaringar har lærarane gjort seg generelt med leseprogrammet «Systematisk observasjon av lesing»?
2. Opplever lærarane at dei fekk opplæring i verktøyet og kva for erfaringar har dei med denne opplæringa?
3. Opplever lærarane at dei har fått teke i bruk verktøyet og eventuelt på kva for måte?
4. Opplever lærarane at dei har fått auka kompetanse rundt lesing og leseopplæring gjennom å ta i bruk SOL? Eventuelt kva for kompetanse?
5. Opplever lærarane at SOL hjelper dei i det daglege arbeidet med lesing og leseopplæring?

Den andre delen av problemstillinga ovanfor, vil eg drøfte med utgangspunkt i følgjande spørsmål:

6. Opplever lærarane at dei utdannar fleire funksjonelle lesarar ved å nytte dette verktøyet og kva meiner dei eventuelt kan vera årsaken til at dei lykkast med å utdanne fleire funksjonelle lesarar gjennom bruk av SOL?

4 Metode og design

I denne delen av oppgåva vil eg skildre korleis eg har gått fram i forskingsprosessen for å kunne svare på min problemstilling. Eg vil gjere greie for kva for design og metode eg har valt å bruke, korleis eg har gjort mitt utval av informantar og korleis eg har analysert datamaterialet mitt.

Med design meiner ein forskingsopplegg eller forskingsmetodiske hovudtrekk (Befring, 2007 s. 35). Colin Robson (1993) seier at design dreier seg om å utvikle eit prosjekt med utgangspunkt i eit forskingsspørsmål og peikar på at det er nødvendig å vurderer fokus, strategi og taktikk for forskinga. Han peikar vidare på at det er viktig å klargjere desse vala i forskingsrapporten med omsyn til etikk, validitet, reliabilitet og generalisering. Dette skal eg prøve å gjere i dei komande avsnitta i denne oppgåva.

4.1 Kvalitativ tilnæringsmåte

Mitt forskingsprosjekt høyrer først og fremst til under empirisk-kvalitativ forskning, men har òg trekk frå evalueringsforskning. Empirisk forskning er karakterisert ved at ein går ut i den verkelege verda og samlar inn opplysningar om temaet ein vil studere (Befring, 2007). Dette gjer eg ved å oppsøke lærarar i grunnskulen og samle inn erfaringane dei har gjort seg med leseverktøyet SOL. Evalueringsforskning er karakterisert av kvalitetsvurderingar av eit bestemt prosjekt, fornyingstiltak eller ein organisasjon (Befring, 2007). For å kunne gjere denne type kvalitetsvurdering, må ein samle inn data på ein systematisk måte og samanlikne desse med klart uttrykte formål og kriterier for prosjektet/programmet (Befring, 2007). I dette prosjektet er innføring av leseprogrammet SOL mitt fornyingstiltak, og måla for dette verktøyet er mine kriterier.

Eg har valt å nærme meg min problemstilling på ein kvalitativ måte. I den kvalitative forskinga er det snakk om å handtere data der meiningane, sjølvforståinga, intensjonane og haldningane til informantane står sentralt (Befring, 2007 s. 29). Kvalitative data bygger gjerne på deltakande observasjonar, dynamiske samtaler og verbale uttrykk (Befring, 2007 s. 29 og 36). I ein kvalitativ tilnæringsmåte arbeider forskaren med ord og frie uttrykksformer i staden for eit talmaterialet som er meir vanleg å halde seg til i kvantitative forskingsprosessar (Befring, s. 37).

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Kvalitativt intervju

For å samle inn data til mitt forskingsprosjekt og i neste omgang kunne svare på min problemstilling, har eg valt å bruke intervju som metode. Denne metoden er inspirert av ein fenomenologisk filosofi (Kvale, 2001, s. 38). Eit fenomenologisk perspektiv set fokus på livsverda til intervjuobjekta og er open for deira erfaringar, søker og set fokus på presise skildringa og søker å finne den sentrale tydinga av desse skildringane (Kvale, 2001, s. 40). Dette forskingsprosjektet er òg knytt opp mot ein hermeneutisk forskingstradisjon. Dette vil eg kome tilbake til når eg skildrar korleis eg handsama og gjennomførte analysen av datamaterialet mitt.

Formålet med kvalitativt intervju er å få djupnekunnskap om hendingar, meingar, vurderingar, argument, slutningar, tiltak etc. (Jacobsen, 2005). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt eigna viss du vil ha innsikt i erfaringane, tankane og kjenslene til informanten (Dalen, 2011). I denne studien er eg ute etter erfaringane og tankane lærarane har om verktøyet SOL.

Eg har utført såkalla feltintervju eller oppsøkande intervju (Befring, 2007, s. 124) der eg har oppsøkt informantane på arbeidsplassane deira. Dette har eg gjort fordi lærarane skal ha minst mogleg bryderi med å stille opp som informantar. I tillegg ønskjer eg at informanten skal vera mest mogleg trygg i intervjusituasjonen for å kunne fortelje om sine personlege opplevingar og erfaringar. Det å utføre intervjuet på arbeidsplassen der dei er i sin vante setting, kan vere eit bidrag på dette området. Dette vil eg kome tilbake til og drøfte meir inngåande seinare i oppgåva.

Eg har gjennomført eit formelt, semistrukturert intervju. Eit formelt intervju er eit intervju der forskaren strukturerer samtala etter utvalde hovudtema eller har ei liste med spørsmål planlagt på førehand (Jacobsen, 2005). Eit semistrukturert intervju er eit intervju der forskaren har tenkt gjennom og planlagt temaa eller hovudspørsmåla på førehand (Dalen 2011, s. 26), men er open for å stille ulike tilleggsspørsmål undervegs for å få meir utfyllande informasjon om temaet det er snakk om (Johnsen, 2006) . Spørsmåla er gjerne òg strukturert i ei spesiell rekkefølge som skapar mening slik at intervjuet blir noko meir enn svar på enkeltspørsmål (Jacobsen, 2005).

4.2.2 Intervjuguiden

Når du skal gjennomføre eit formelt semistrukturert intervju, er det behov for å utarbeide ein intervjuguide (Dalen, 2011 s. 26). Då eg skulle utarbeide intervjuguiden, tok eg utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla mine og prøvde å gjere desse til konkrete spørsmål som eg kunne stille til informantane (Dalen, 2011 s. 26). Først stilte eg ein del innleiande spørsmål som gir relevant bakgrunnskunnskap om informantane som type utdanning og kor lang erfaring dei har (sjå intervjuguide, vedlegg 1). Desse spørsmåla er relativt enkle, konkrete og nøytrale (Befring 2007, s. 126). Med dette vil ein oppnå ein god og trygg start på intervjuet og slik få informanten til å føle seg avslappa og vel med situasjonen (Dalen, 2011 s. 27).

Deretter brukte eg «traktprinsippet» i det vidare arbeidet med å skape struktur i spørsmåla i intervjuguiden (Dalen, 2011 s. 26). Dette tyder at ein startar med eit ope spørsmål rundt temaet som ein er sikker på at alle kan svare noko på utan større vanskar, og som er lite kjensleladd i forhold til kva dei sentrale spørsmåla i guiden kan vera (Dalen, 2011 s. 27). Eg starta med å stille spørsmål rundt kva for erfaringar lærarane hadde generelt med leseprogrammet SOL. Dette er eit ope spørsmål, og eit spørsmål du kan svare noko på utan å ha brukt eller sett deg inn i alt rundt verktøyet. Dette er òg i tråd med det fenomenologiske perspektivet eg omtala i førre avsnitt der ein søker presise skildringar av livsverda til intervjuobjektet (Kvale, 2001, s. 40). Spørsmåla som så følgjer i guiden om korleis lærarane brukar verktøyet og kva for kompetanse dei har fått gjennom å ta i bruk dette, er meir personlege og kjenslevarer fordi dei går rett på informanten som person og kva han har gjort med verktøyet og kva han har lært av dette.

Eg avsluttar så intervjuet med nokre spørsmåla som er meir opne og ufarlege att. Desse handlar ikkje om kva informantane har gjort eller ei, men vender merksemda mot sjølve verktøyet att. Dette er spørsmål som om lærarane trur verktøyet er nyttig i forhold til å utdanne fleire funksjonelle lesarar og om dei har tankar om forbetringar eller vidareutvikling av verktøyet (Sjå vedlegg 1).

4.2.3 Kriterier for utval av informantar

Når eg skulle velje ut kven eg ville ha som informantar i dette prosjektet, nytta eg meg først og fremst av kriterieutveljing (Dalen, 2011 s. 47). Dette tyder at du tek stilling til ein del

kriterier ein informant må tilfredsstillte. Mitt første kriterium var at mine informantar skulle vera lærarar i grunnskulen, og at dei skulle ha hatt tilgang til SOL i minst to år. Dette for å sikre at eg fekk innsikt i erfaringane lærarane har fått med verktøyet etter at dei har fått god opplæring i verktøyet og hatt høve til å prøve det ut i opplæringa sjølve.

I tillegg til kriterieutveljing, brukte eg fleire ulike måtar å velje ut informantane mine på. Eg tok i bruk såkalla strategisk utveljing. Dette karakteriserer Jacobsen (2005) som ein utveljingsprosess der ein vel ut dei informantane som er mest interessante eller relevante i forhold til problemstillinga ein vil ha svar på. Eg ønskte at mine informantar hadde relativt god innsikt i verktøyet SOL. Med relativt god innsikt meiner eg at dei har prøvd å ta verktøyet i bruk og dermed har måtte sett seg litt inn i kva det er og inneheld. Denne type informantar meiner eg kunne ha best føresetnader for å kunne gi meg gode svar på problemstillinga mi. For å finne desse informantane, samarbeidde eg med rektor og SOL-retteleiarane på dei ulike skulene for å finne lærarar som tilfredsstilte kriteriene eg presenterte i førre avsnitt og som kunne ha fått ei slik innsikt i verktøyet.

I tillegg til kriteriene skissert ovanfor ønskte eg å intervjuje lærarar på ulike skuler og på ulike trinn i grunnskulen. Eg ønskte meg lærarar med erfaring frå småskulen, mellomtrinnet og ungdomskulen. I tillegg ville eg intervjuje lærarar som hadde vore med på heile implementeringsprosessen av verktøyet ved skulen og lærarar som hadde vorte tilsette etter at opplæringa og innføringa av verktøyet var fullført. Alt dette for å kunne fange opp fleire ulike erfaringar, meiningar og argument og slik få eit så breitt grunnlag som mogeleg for å svare på problemstillinga mi. Dette kallar Jacobsen (2005) for variasjonsutveljing.

I tillegg nytta eg det som Jacobsen (2005) kallar «bekvemmelighetsutvelgelse». Eg kontakta skuler som eg kjenner noko til, og som eg visste at arbeidde med verktøyet SOL. Dette gjorde det lettare for meg å få lærarar til å vera med som informantar.

4.2.4 Presentasjon av informantane i forskingsprosjektet

Med kriteria ovanfor som utgangspunkt, enda eg i dette prosjektet opp med så intervjuje seks lærarar som arbeider ved tre ulike skulen i to ulike kommunar. I begge kommunane var implementeringa av SOL initiert av skuleleiinga i kommunen for sju til åtte år sidan.

Nedanfor blir dei seks informantane nærare presentert:

Informant 1: Har 33 års erfaring frå skulen. Er kontaktlærer på småskulen, men har òg erfaring frå mellomsteget. Har ansvar for norskfaget. Er utdanna allmennlærer og har vore på ein del kurs opp gjennom åra med norskfagleg innhald, t.d. friskriving, lese- og skrivevanskar og LTG-metoden. Har vore med på heile innovasjonsprosessen, hatt tilgang til SOL i åtte år og har vorte lært opp av sine kollegaer som har vore på SOL-kurs.

Informant 2: Har arbeidd i skulen i ti år. Er kontaktlærer på småskulen, men har fire års erfaring frå ungdomsskulen. Har ansvar for norskfaget. Er utdanna allmennlærer og kan hugse at det var eit fjortendagars kurs om begynnaropplæringa i lesing i løpet av utdanninga. Har elles ikkje gjennomført kurs i leseopplæring utanom SOL. Har hatt tilgang til verktøyet i sju år, vore med på heile innovasjonsprosessen og er lært opp av kollegaer med SOL-kurs.

Informant 3: Har 31 års erfaring frå skulen. Er kontaktlærer på mellomsteget og har stort sett erfaring herifrå. Har ansvar for norskopplæringa. Er utdanna allmennlærer og kan ikkje hugse og ha hatt noko særleg om leseopplæring i løpet av utdanninga. Var med på SOL-kursdagane i regi av Gjesdal kommune og lærte opp kollegaer i etterkant av dette. Har hatt tilgang til SOL i åtte år og vore med på heile innovasjonsprosessen.

Informant 4: Har fem års erfaring frå arbeid i skulen. Er kontaktlærer på mellomsteget med ansvar for norskopplæringa. Er adjunkt med tilleggsutdanning i samfunnsfag, naturfag og engelsk. Gjennomførte kurset GLSM i løpet av utdanninga. Har hatt tilgang til SOL i fem år og kom slik inn i skulen nokre år etter at verktøyet vart innført. Har fått opplæring av kollegaer med SOL-kurs.

Informant 5: Har fire års arbeidserfaring frå skulen. Er kontaktlærer på ungdomssteget med ansvar for norskfaget. Etter fire år på høgskule har informanten master i kristendomskunnskap, bachelor i nordisk språk og litteratur og praktisk, pedagogisk utdanning (PPU). Har slik ikkje opplæring i den grunnleggande lese- og skriveopplæringa då kurs i «den andre» leseopplæring var ein del av PPU. Dette er eit omgrep for leseopplæringa som går føre seg etter at begynneropplæringa er gjennomført. Har hatt tilgang til SOL i to år og føler ikkje at han har fått noko særleg opplæring i bruk av verktøyet. Har sett seg inn i verktøyet sjølv. Har spurt kollegaer med meir erfaring om han har lurt på noko.

Informant 6: Har ti års arbeidserfaring frå skulen. Er kontaktlærer på ungdomssteget, men har òg erfaring frå mellomsteget. Har ansvar for norskopplæringa. Er allmennlærer med

fordjuping i norsk. Er i gang med ein mastergrad i spesialpedagogikk med fordjuping i rådgiving og endringsarbeid. Har vore på ein del kurs i regi av Bredtvet Kompetansesenter, blant anna intensive lesekurs med Vigdis Refsdahl. Har hatt tilgang til SOL i åtte år, vore med på heile innovasjonsprosessen og vorte kursa av kollegaer med SOL-kurs.

Av denne presentasjonen ser vi at fem av informantane er allmennlærarar. Ein av desse har fordjuping i norsk og spesialpedagogikk. Den siste informanten er universitetsutdanna med ein bachelorgrad i nordisk språk og litteratur og har gjennomført PPU. Ein av allmennlærarane har kurset «Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring», GLSM, som ein obligatorisk del av utdanninga si, medan ein har forløparen til dette kurset, eit fjorten dagars kurs om begynneropplæringa i lesing. Dei tre andre har ikkje dette då dei fullførte lærarutdanninga før dette vart eit obligatorisk kurs. Informanten som har si utdanning frå universitetet, har eit obligatorisk kurs som gjekk på «den andre leseopplæringa».

To av informantane kan fortelje at dei har vore gjennom ulike kurs om lesing og leseopplæring utover det dei har i grunnutdanning etter at dei byrja å arbeide. Dei fire andre lærarane kan ikkje hugse å ha vore med på kurs utanom SOL-kurset som gjeld lesing og leseopplæring.

Fire av informantane har vore med på heile implementeringsprosessen av verktøyet i kommunen deira og har slik hatt tilgang til verktøyet i sju-åtte år. To av informantane har fått jobb i kommunane etter at SOL var innført og har hatt tilgang til verktøyet i to og fem år.

4.2.5 Prøveintervju

Før eg gjekk i gang med å intervju informantane eg hadde fått tilgang på, gjennomførte eg eit prøveintervju med ein lærar som har arbeidd mykje med SOL gjennom fleire år og slik har god kjennskap til verktøyet. Eit prøveintervju er viktig å gjere for å få prøvd ut korleis spørsmåla i intervjuguiden fungerer (Dalen, 2011 s. 30). Er dei klare og eintydige nok? I tillegg til å få prøvd ut utforminga av spørsmåla, får ein òg prøvd seg som intervjuar (Dalen, 2011, s. 30). Det er ei kunst å lytte og la informanten mest mogeleg fritt fortelje om sine tankar og erfaringar i tillegg til å klare å stille dei gode utdjupande spørsmåla (Dalen, 2011 s. 32-33). Som forskar bør ein i stor grad klare å halde sine egne oppfatningar og meiningar utanfor denne settinga (Dalen, 2011 s. 32). Det siste ein får testa ut ved eit prøveintervju, er å

gjere lydopptak av samtalen (Dalen, 2011 s. 30). Ein får testa om opptaksutstyret fungerer og om opptaket du gjer blir av tilfredsstillande kvalitet.

Eg fekk erfaringar på alle desse tre områda ved å gjennomføre eit prøveintervju. Nokre spørsmål måtte eg endre ordlyden på slik at dei vart meir presise. Sidan prøveinformanten hadde god innsikt i verktøyet og var trygg på og kjente meg, kunne vi diskutere oss fram til ei betre formulering saman. Opptaksutstyret fungerte som det skulle. Då eg hørde gjennom opptaket for å transkribere intervjuet, erfarte eg at eg prata alt for mykje. Eg kom blant anna for tydeleg fram med mine synspunkt i dei ulike spørsmåla. Prøveintervjuet gjorde at eg vart medviten om dette og kunne justere meg til eg skulle gjennomføre intervju med mine informantar.

4.2.6 Hente inn tillating

For alle forskingsprosjekt som inneber å behandle data direkte frå informantar, må ein søke om godkjenning hjå NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Det finst nokon unntak frå denne regelen blant anna om du ikkje har behov for å lagre personopplysningar (Dalen, 2011 s. 32). Dette forskingsprosjektet krev ikkje at eg må lagre direkte personlege opplysningar, men eg skulle gjere lydopptak av intervju og slik sett lagre indirekte personopplysningar. Dette gjorde at eg meldte forskingsprosjektet inn til NSD og fekk tilbakemelding om at eg kunne setje i gang prosjektet etter å ha gjort eit par små justeringar (sjå vedlegg 2).

Deretter var det viktig for meg å få tilgang til forskingsfeltet. Dette gjorde eg ved først å ta kontakt med rektorane på dei ulike skulene, presenterte prosjektet mitt og spurte om tillating til å bruke lærarane deira som informantar. I dette tilfelle møtte eg berre velvilje hjå skuleleiarane.

For å ivareta etiske omsyn i forskingsprosjekt vart det oppretta ein nasjonal forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH) i 1990. I den siste utgåva av retningslinene deira, er det detaljerte retningsliner for korleis vi skal gå fram etisk ved forskning. I desse retningslinene er det spesielt peikt på kor viktig informert og fritt samtykke er (NESH, 2006). Personar som stiller seg til disposisjon for forskning skal vere klar over kva dei er med på, kva dataa skal brukast til, og dei skal kunne trekke seg ut av prosjektet når som helst i prosessen. Det er òg peikt på i desse retningslinene kor viktig det er å anonymisere

datamaterialet du vel å bruke. Datamaterialet skal ikkje kunne knytast opp mot informantane som har vore med i forskingsprosjektet.

Med bakgrunn i desse retningslinene og at NSD krev dette for å få forskingsprosjekt som dette godkjent, laga eg eit informasjonsskriv (vedlegg 3) og eit samtykkeskjema (vedlegg 4) som eg gjekk gjennom saman med informantane i forkant av intervjuet. Informantane måtte så skrive under på samtykkeskjemaet før vi gjennomførte intervjuet.

4.2.7 Gjennomføring av intervjuet

Intervjua føregjekk med eitt unntak på arbeidsplassane til informantane. Dette valde eg å gjere som sagt før i oppgåva for å redusere byrden det er å stille seg til disposisjon som informant. Skuledagane er hektiske og terskelen for å seie ja til å vere med på prosjektet hadde kanskje vore større om lærarane hadde måtte stille opp ein annan plass på fritida si. Det siste intervjuet vart gjennomført på min arbeidsplass då dette var eit ønske frå informanten.

Som sagt i førre del av oppgåva, starta eg møtet med informantane med å informere dei om prosjektet, og dei skreiv under på samtykkeskjemaet. Under sjølve intervjuet gjorde eg som før nemnt opptak av samtalen i tillegg til at eg gjorde skriftlege notat. Det blir på det sterkaste oppmoda til å gjere opptak ved kvalitative intervju for å kunne ta vare på dei autentiske ytringane til informantane (Dalen, 2011 s. 28). Viss du skal kunne følgje med på det informanten til kvar tid pratar om, vise genuin interesse for dette og konsentrere deg om å kunne stille dei rette utdjupande spørsmåla, vil du ikkje klare å notere ned alt det informanten seier (Dalen, 2011). Opptaket av intervjuet saman med dei skriftelege notata hjelper deg i større grad til å forstå og tolke kva informanten eigentleg meinte med eit utsegn.

Det å gjere notat undervegs hjelpte meg òg til å lytte og lage pausar undervegs i intervjuet. Det å lage pausar i eit intervju, peikar Dalen (2011, s. 33) på som viktig for at informanten skal få tid til å reflektere rundt eit spørsmål som er stilt og verkeleg finne ut kva han meiner om temaet i spørsmålet. Eg opplevde i alle intervju at medan eg skreiv ned førre utsegn, fekk informanten tenkt seg om og kom så med nye ytringar medan eg skreiv eller når eg var ferdig med nedskrivninga.

4.2.8 Handsaming av datamaterialet

Etter at intervjuet var gjennomført, startar analyseprosessen i forskingsprosessen. Dette tyder at ein begynner å organisere og handsame datamaterialet ein har samla inn ute i felten (Dalen, 2011 s. 55). Opptak av intervjuet og skriftlege notat frå desse er i dette prosjektet mitt datamaterialet, mine rådata.

Ein transkripsjonsprosess omdannar ei lydfil til ei tekstfil (Kvale og Brinkmann, 2009). Så fort eg hadde høve til det etter intervjuet, sette eg meg ned for å transkribere lydfilene frå intervjuet. I denne prosessen prøvde eg å gje att innhaldet i samtala eg hadde med informanten så nøyaktig som mogeleg. Eg markerte alle pausar, gjentakningar og alle ehhe, ehmmmm osv. som karakteriserer eit munnleg språk (sjå figur 4). Dette gjorde eg for blant anna i ettertid å kunne føle på om informanten var svært sikker i sine resonnement eller om informanten viste teikn på å vera usikker på kva han meinte.

Tabell 1: Teikn brukt i transkripsjonsprosessen

Teikn	Tyding
Tekst tekst tekst tekst tekst tekst	Samanhengande tale
Tekst teksttekst ...	Tale med mange brot/pausar
Tekst tekst tekst	Ikkje fullført ytring
Mumle mumle	Ord/ytring eg ikkje klarar å oppfatte
(Tekst)	Mine skildringar/kommentarar

Eg sjekka stadig teksten opp mot lydfilene spesielt viss eg var usikker på kva informanten ville fram til, men Dalen (2011 s. 55) peikar på at på eit visst tidspunkt må ein seie seg fornøgd med transkriberinga og deretter bruke tekstane som utgangspunkt for analysen av datamaterialet. Eg valde etter kvart å gjere dette og tok etter denne avgjerda berre fram lydfilene om eg vart veldig usikker på kva informanten hadde meint. Ein skal vera klar over at ved å bruke dei transkriberte tekstane som utgangspunkt for analysen av datamaterialet, så har det alt vorte føreteke ein viss form for datareduksjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er nesten ei umogeleg oppgåve å få ned på eit papir alle variasjonar i kjensler og stemningar som oppstår i ein intervjusituasjon.

Dalen (2011 s. 56) peikar på at det er svært viktig å gjere seg notat om ulike ytre forhold. Eg prøvde å notere ned spesielle reaksjonar eller hendingar undervegs i intervjuet i tilfelle desse i etterkant skulle vise seg å tyde noko spesielt for informasjonen informanten gav meg. Elles blir slike feltnotat gjerne prega av stikkord og eigne assosiasjonar rundt det informanten

midlar. Eg opplevde difor at notatane frå intervjuet vart meir til nytte når eg skulle gå i gang med analysen av datamaterialet mitt.

Min analyse har element frå både fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon (Kvale, 2001 s. 40). Gjennom sjølve intervjusituasjonen og transkripsjonsprosessen var eg open for erfaringane til informantane noko som kjenneteiknar den fenomenologiske tradisjonen. I løpet av intervjuet stilte eg opne spørsmål og let informantane fortelje mest mogeleg fritt ut frå desse. I transkripsjonsprosessen hadde eg fokus på å skildre desse erfaringane så autentisk og presist som mogeleg. På eit visst tidspunkt måtte eg begynne å finne ut kva den sentrale meininga i desse skildringane var. På dette punktet får analysen òg element frå den hermeneutiske tradisjonen. I denne tradisjonen står tolkinga av meininga i ein tekst sentralt (Kvale, 2001:40). Kva for meiningar vi søker og kva for spørsmål vi stiller til ein tekst spelar inn på korleis vi tolkar meiningane i han. Hermeneutikarane er òg svært opptekne av at den som tolkar ein tekst har ei forforståing av emnet i teksten (Kvale, 2001 s. 40).

Fenomenologien er oppteken av å sjå bort frå denne forforståinga til den som tolkar. Eg valde difor å analysere mitt intervjumaterialet ved hjelp av to tilnæringsmåtar basert på fenomenologien skissert i Kvale (2001), meningsfortetting og meningskategorisering. Ved meningsfortetting prøver ein å gjengi meininga i skildringane direkte ved å forkorte skildringane til intervjuobjektet (Kvale, 2001 s. 125). Lange setningar og intervjugesekvensar blir redusert til kortare og meir konsise formuleringar.

Denne analysen er delt inn i fem trinn (Kvale, 2001 s. 127). I første trinn les ein gjennom heile intervjuet for å få eit inntrykk av heilskapen. Deretter prøver ein å dele intervjuet opp i naturlege sekvensar eller avsnitt som uttrykker ei meining. Tredje trinnet er sjølve meningsfortettinga som går ut på å forkorte desse sekvensane så mykje ein kan slik at ein kan uttrykke meininga eller temaet i sekvensen så enkelt og klart som mogeleg. Ein prøver så langt det er råd å lese svara ein har fått utan fordomar og tematiserer desse ut frå deira synsvinkel. (Kvale, 2001 s. 128). Det fjerde trinnet i meningsfortettinga går ut på å undersøke dei ulike fortetta meningssekvensane i forhold til prosjektets føremål (Kvale, 2001 s. 128). I mitt tilfelle gjekk det ut på å finne ut om SOL kunne vera eit godt hjelpemiddel for lærarane for å drive ei forskingsbasert leseopplæring. Eg måtte stille meg spørsmålet om kva dei ulike meningssekvensane fortalde meg om dette. Det femte trinnet går ut på å setje dei sentrale temaa i intervjuet saman til eit deskriptivt utsagn (Kvale, 2001 s. 128).

Tabell 2: Døme på meiningsfortetting

Transkribert meiningsseining	Meiningsfortetting
<p>Eg: Kva for erfaringar har du generelt gjort deg med dette verktøyet?</p> <p>Du kan seie at i år har eg hatt eit høve til å sole litt slik jamnt, det vil seie vi har hatt stasjonar og då har eg hatt ei gruppe med meg, vi har sjølvsagt gjort andre ting òg. Vi har høyrte leseleksa og så vidare, men så har eg halde att ein og så har eg sola den. Og då har du på ein måte fått gjort dette ganske jamnt, og eg har då ikkje sola mange ting i ein gong, men då har eg førebudd meg og visst at neste steg er det... Så då har eg på ein måte fått førebudd meg på det og då har det i grunn gått ganske raskt for då kan du gjere det, i 1. klasse kan du gjere det på under 5 min. altså.</p>	<p>I år har informanten fått høve til å sole jamt i samband med stasjonsundervisning. Dette har informanten førebudd seg på slik at han veit kva som er neste steg å sole på. Han meiner då at du kan kartlegge på under 5 min. i første klasse.</p>

Etter å ha gjennomført meiningsfortettinga, gjekk eg gjennom dei deskriptive utsegnene og prøvde å fordele dei sentrale temaa på ulike hovudkategoriar. For å finne desse kategoriane, tok eg utgangspunkt i forskingsspørsmåla og spørsmåla i intervjuguiden eg utarbeidde (Jacobsen, 2005). Eg samanstilte dei ulike svara eg fekk på dei ulike spørsmåla og trekte ut dei sentrale emna tilknytt desse. Kategoriane eg brukte var: Generelle erfaringar, opplæring, bruk, kompetanse, nytteverdi, funksjonelle lesarar og faktorar for å lykkast med SOL.

Ein del av desse kategoriane vart delt opp i underkategoriar slik som til dømes «generelle erfaringar» vart delt opp i «positive erfaringar» og «utfordringar», hovudkategorien «kompetanse» vart delt opp i «teoretisk kompetanse» og «praktisk kompetanse». Alle kategoriane, underkategoriane og temaa under desse vil kome tydeleg fram når eg presenterer resultatata av forskingsprosjektet i neste kapittel av denne rapporten.

4.2.9 Validitet og reliabilitet

Omgrepa validitet og reliabilitet omhandlar om kor gyldig og påliteleg eit forskingsresultat er (Jacobsen, 2005 s. 141-163). Desse omgrepa var tradisjonelt knytt opp mot kvantitativ forskning og innanfor den naturvitskaplege forskningstradisjonen er det utvikla standardiserte metodar for å måle validiteten og reliabiliteten av eit forskingsresultat (Dalen, 2011 s. 92). Dette er umogeleg og ikkje hensiktsmessig i den kvalitative forskinga, men spørsmål rundt om kor vidt eit kvalitativt forskingsresultat er gyldig og påliteleg bør òg gå føre seg, men då med andre omgrep og terminologi enn i kvantitative prosjekt (Dalen, 2011 s. 93).

Omgrepet reliabilitet som omhandlar kor påliteleg resultatet i ei undersøking er, er i kvantitative undersøkingar knytt til i kor stor grad ein annan forskar kan kome fram til det same resultatet ved å nytte den same framgangsmåten for å samle inn og analysere data (Dalen, 2011 s. 93). Denne tydinga av omgrepet er av mange sett på som lite eigna i ein kvalitativ undersøking og eit krav det nesten er umogeleg å kome i møte (Dalen, 2011 s. 93). Årsaken til dette er at forskaren har ei stor rolle i kvalitative undersøkingar og er slik med på å forme resultatet i eit samspel med informanten og situasjonen dei er i. Dette samspelet er unikt og er slik umogeleg å skape på nytt (Dalen, 2011 s. 93).

For å gjere mitt kvalitative forskingsprosjekt mest mogeleg reliabelt, har eg prøvd å skildre kvart enkelt ledd i forskingsprosessen så nøyaktig eg har kunne. Dette gjeld forhold rundt val av metode, informantar, intervjusituasjonen og analysemetodar. Å skildre desse forholda nøyaktig i tillegg til å peike på forhold rundt forskaren sjølv, peikar Dalen (2011) på som viktig for at ein annan forskar kan «ta på seg dei same «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet» (Dalen, 2011 s. 93). Forhold rundt meg som forskar vil eg ta for meg i neste avsnitt.

Innanfor spesielt fagfelte etnografi og sosialantropologi har forskarane vore svært lite interessert i å gå inn i diskusjonar rundt validitet og reliabilitet fordi forskaren og informantane sjølve var ein garanti for at resultatet vart gyldig og påliteleg (Dalen, 2011 s. 92). Grunnen til dette var at informantane var valt ut i kraft av at dei var typiske representantar for feltet det skulle forskast på og at forskaren sjølv hadde ein stor nærleik til forskingsfeltet. I tillegg såg ein på forskaren som ein som hadde stor grad av kunnskap og forståing om feltet og menneska han skulle forske på slik at måten ting vart gjort på i seg sjølv gjorde prosjektet påliteleg (Dalen, 2011 s. 92). Dette blir i litteraturen peikt på som økologisk validitet (Dalen, 2011 s. 92). Innanfor den kvalitative forskinga i dag ser ein behov for å diskutere kva for rolle forskaren kan spele i forhold til validitetsspørsmålet i kvart enkelt prosjekt. Forskaren bør difor eksplisitt gjere greie for «sin tilknytning til fenomenet som skal studeres» (Dalen, 2011 s. 92).

Eg som forskar har sjølv arbeidd i nesten tjue år som allmennlærer, dei ti siste i ei kommune som for åtte år sidan bestemte seg for å innføre det strukturerte leseprogrammet SOL. Eg var ein av ti lærarar frå min kommune som var på kurs i regi av Gjesdal kommune, og som i etterkant har vore med på å kurse mine kollegaer. I tillegg til dette har eg i etterkant jobba mykje med verktøyet då eg har vore ressurslærer på dette området på skulen eg arbeider ved.

Dette gjer at eg går inn i dette forskingsprosjektet med ein god porsjon meiningar og oppfatningar av fenomenet før eg i det heile teke har begynt å forske på det. Dette blir kalla ei førforståing (Dalen, 2011 s. 16). Dette kan true validiteten av forskingsprosjektet mitt viss mine subjektive meiningar og tolkingar får for stor plass i forskingsprosessen (Dalen, 2011 s. 93).

Fara for subjektivitet har eg prøvd å minske ved å gjere fleire grep i forskingsprosessen. I samband med at eg skulle gjere eit utval av informantar til denne undersøkinga, valde eg ikkje å intervjuje kollegaer på min eigen skule. Dalen (2011) drøftar det å finne balansen mellom nærleik og distanse til informantane sine. Sidan lærarane på vår skule og eg har samarbeidd over lang tid med dette verktøyet, er det større sjanse for at eg møter på mine oppfatningar og erfaringar med SOL her enn ved å intervjuje lærarar ved andre skuler. Mine eigen kollegaer har ganske sikkert opp gjennom åra danna seg eit inntrykk av kva eg meiner om verktøyet og kan meir eller mindre medvite svare det dei trur eg vil dei skal svare. For å skape ein større distanse mellom informantane og meg, valde eg difor å oppsøke lærarar på tre andre skuler som har arbeidd med SOL omtrent så lenge som skulen min har gjort.

I utforminga av intervjuguiden la eg vekt på eit fenomenologisk prinsipp der inngangsspørsmåla til kvar hovuddel av intervjuet skulle vera eit ope spørsmål slik at informanten skulle kunne prate så fritt som mogeleg om sine erfaringar og meiningar utan at eg skulle styre dette i nokon retning. Dette er eit viktig prinsipp i fenomenologien for å sikre at ein ser bort frå førehandskunnskapen hjå den som intervjuar (Dalen, 2011). I analyseprosessen tok eg òg i bruk metodar henta frå den fenomenologiske og hermeneutiske tradisjonen då eg tok utgangspunkt i dei transkriberte utsegnene til informantane og gjennomførte ei meningsfortetting og meningsfaktorisering. Dette vil òg kunne styrke validiteten i undersøkinga mi på andre måtar. Dette vil eg kome tilbake til.

All forståing er bestemt av ei førforståing skriv Wormnæs (1996). Eg har forsøkt å gjere mi til ei styrke ved å bruke denne på best mogeleg måte til å forstå opplevingane og erfaringane informantane mine kom med gjennom sine utsegn så må det bli opp til lesaren av denne rapporten å vurdere om eg har lykkast med dette.

Maxwell (1992) skildrar noko han kallar for deskriptiv validitet. Dette er tiltak som blir gjort for å sikre validiteten av den endelege skriftlege framstillinga av utsegnene til informantane

som igjen ligg til grunn for analysen av datamaterialet i eit kvalitativt intervju (Dalen, 2011 s. 96). For å sikre denne validiteten brukte eg tiltaka som er skissert i Dalen (2011).

Under sjølve intervjuet brukte eg opptaksutstyr i tillegg til at eg gjorde fortløpande notatar. Opptaket og notatane frå intervjuet var grunnlaget for transkripsjonsprosessen i etterkant. Opptaket gjorde det mogeleg for meg å gå tilbake og høyre på kva som vart sagt ein gong til viss eg vart usikker på dette under transkripsjonen av intervjuet. Reinskriving av notatane frå intervjuet gjorde eg så fort som mogeleg etter at intervjuet var gjennomført for å kunne gje att utsegnene så nøyaktig som mogeleg, men denne prosessen tok tid og gjekk over eit par-tre veker.

I avsnittet som omhandla prøveintervjuet, skildra eg korleis eg fekk erfare at eg måtte bli mindre synleg i intervjuet. Dette fører til at eg får meir fylldige og innhaldsrike utsegner frå informantane, som omtala over, og fører til auka deskriptiv validitet. Prøveintervjuet gjorde òg at eg fekk prøvd ut opptaksutstyret mitt og sikra at opptaket var av god kvalitet noko som òg er med på å auke den deskriptive validiteten (Dalen, 2011 s. 97).

Ytre validitet eller generalisering er knytt til spørsmål om resultata av kvalitative intervjustudier kan overførast til ei anna, liknande gruppe enn den det er forska på (Dalen, 2011 s. 95). Omgrepet er opphavleg knytt til kvantitativ forskning der vi tenkjer på omgrepet i samband med store utval og om dette utvalet er representativt for populasjonen elles (Dalen 2011 s. 96). Andenæs (2001) drøfter begrensningane ved generalisering i kvantitative forskning. Ho seier at generaliseringa i denne tradisjonen er avgrensa til utsegn om gjennomsnitt og variansfordeling i populasjonen som heilskap. Dette vil i følge Andenæs (2001) føre til eit statisk og eintydig bilete av fenomenet som blir studert. I kvalitative forskingsprosjekt som mitt, er utvalet som regel relativt lite, men ofte relativt breitt samansett med individuelle variasjonar som er hensiktsmessige i forhold til kva som skal studerast (Andenæs, 2001). Andenæs (2001) legg vekt på at dette vil vise mangfald og variasjon i det aktuelle forskingsfenomenet. Sjølv om mine resultat i høgste grad visar variasjon og mangfald, vil eg generelt påpeike at mange av mine resultat er omtala av fleire av informantane. Dette gjer meg trygg på at ein del av resultata kan overførast til skular som har gjennomført liknande implementeringsprosessar, og at mange lærarar i grunnskulen vil kjenne att ein del av erfaringane og synspunkta til mine informantar.

Lærarar som er kontaktlærarar, har ansvaret for norskfaget og har sett seg inn i SOL og teke dette i bruk, vil truleg i stor grad kjenne seg att i mine resultat. Som skildra i eit tidlegare avsnitt samarbeidde eg med rektorane ved dei respektive skulene for å finne fram til lærarar som hadde opparbeidd seg erfaring med SOL ved å ha prøvd å ta dette verktøyet i bruk. Det viste seg at dette var lærarar som alle var kontaktlærarar, nokre hadde rett nok erfaring med å vera faglærar i løpet av dei åra dei hadde hatt tilgang til SOL, men alle var no kontaktlærarar. I tillegg hadde alle ansvaret for opplæring i norskfaget i sine klasser. Dette var nok årsakar til at dei hadde teke ansvaret for å bruke SOL og fått erfaring med dette verktøyet.

Andenæs (2001) er òg oppteken av at det er den som tek imot resultat frå forskning som må bestemme kor gyldige dei er for andre grupper og situasjonar. Ho peikar på at for at mottakaren skal kunne gjere ei slik vurdering, må forskaren presentere nok og relevant informasjon. Slik informasjon ligg i fyldige og nøyaktige skildringar av utsegn som eg har nemnt før i dette avsnittet, men òg i fortolkingar av desse (Dalen, 2011 s. 96). Dette fører meg over til neste hovuddel av denne oppgåva, resultatdelen. Her vil eg i størst mogeleg grad presentere nøyaktig kva mine informantar har svara på dei ulike spørsmåla i intervjuet. I drøftingsdelen som kjem deretter vil mine fortolkingar kome tydelegare fram då eg vil drøfte utsegnene informantane mine kom med opp mot teori og studiar eg presenterte før i denne oppgåva.

5 Resultat

I denne delen av oppgåva vil eg presentere resultatata av forskingsprosjektet mitt. Dette vil eg gjere med utgangspunkt i forskingsspørsmåla eg presenterte i første del av oppgåva.

5.1 Kva for erfaringar har lærarane gjort seg ved å ta i bruk SOL?

Eg valde å stille dette generelle spørsmålet først i intervjuet for å få fram eit så breitt erfaringsgrunnlag som mogeleg. Svara eg fekk på dette spørsmålet, kunne eg bruke som utgangspunkt for resten av intervjuet. Nedanfor presenterer eg svara eg fekk på dette spørsmålet. Eg fann det naturleg å dele svara inn i positive erfaringar lærarane har med SOL og utfordringar lærarane har møtt på gjennom å ta i bruk verktøyet.

5.1.1 Positive erfaringar med SOL

Adjektiv som godt, interessant, bra, nyttig, ryddig, konkret, systematisk og spennande gjekk att i svara som eg kunne tolke som positive erfaringar med SOL.

Informant 1: *«Verktøyet er bra og det blir betre og betre til meir du brukar det.»*

Informant 4: *«Eg synst det er eit veldig nyttig verktøy fordi at ehh, det er veldig konkret i det eg skal jobbe med då, ...»*

Informantane er opptekne av at verktøyet har gjort dei meir medvitne om å arbeide meir systematisk med lesing og at det er ei god rettesnor for korleis du skal drive leseopplæringa.

Informant 2: *«Eg var jo heilt blank då eg fekk ansvaret for den første lese- og skriveopplæringa, greitt å ha SOL å starte med då.»*

Informant 5: *«.....det blir jo førande for korleis ein legg opp undervisninga, men det er jo greitt nok, altså då har ein i alle fall ein plan.»*

Alle informantane er inne på at styrken til verktøyet er at leseopplæringa er sett i system og fått ein struktur ved hjelp av SOL. Dei peikar på at nesten alt er ting dei arbeidde med før SOL òg, men at det no har vorte sett inn i eit naturleg system. Informant 2 peikte på at

leseopplæringa har vorte strukturert på dei ulike trinna, og det gjer elevane mindre avhengige av kva for lærar dei får.

Informantane har gode erfaringar med å bruke kartleggingsdelen av verktøyet. Dei har fått eit konkret verktøy å halde seg til, og dei opplever at dette gir dei ein god peikepinn på kvar elevane er i leseutviklinga si og kva dei så må arbeide vidare med. Dei er stort sett positive til dei ulike stega i pyramiden og har god nytte av dei ulike kjenneteikna på desse stega. Dei er svært positive til at SOL fokuserer på leseutvikling som ein prosessen. Lærarane såg det som positivt at dei saman med elevane kunne finne ut kvar dei var i denne prosessen for så å finne ut kvar dei skulle.

Alle informantane hadde slik gode erfaringar med å bruke kartleggingsresultata frå SOL i arbeidet med å informere og rettleie elevar og foreldre i leseopplæringa. Informant 1, 2 og 4 peikte alle på at dei kjende seg meir profesjonelle overfor foreldre med dette verktøyet i ryggen. Dei peikte spesielt på at kartlegginga i SOL ga dei noko konkret å halde seg til i samtale med foreldra, og at det slik vart mindre synsing frå deira side når dei skal uttale seg om leseutviklinga til eleven.

Informant 2 og 3 såg det som positivt at dei måtte leverer inn kartleggingsresultat av lesedugleiken til elevane to gonger i året til skuleleiinga i kommunen. Dette gjorde at dei fekk eit visst press på seg til å måtte jobbe systematisk med dette gjennom skuleåret og til å få utført kartlegginga av elevane.

Informant 3 peikte på at dette er eit verktøy som det krev tid og innsats for å setje seg fullt ut inn i. Informanten var slik svært positiv til at skulen og kommunen hadde greidd og halde fokus på dette satsingsområdet over fleire år og gjeve lærarane tid til å setje seg godt inn i dette.

5.1.2 Utfordringar med SOL

Alle informantane peikte på at det å skulle ta i bruk eit nytt verktøy som SOL var svært utfordrande og krevjande. Informant 2, 3 og 5 var alle inn på at i byrjinga fylte lærarane ut kartleggingsskjemaet etter beste evne to gonger i året fordi dei var pålagt dette. Denne utfyllinga skjedde gjerne rett før innleveringsfristen. Informant 2 og 5 var òg inne på at

lærarane heller ikkje såg heilt nytta av verktøyet fordi registreringsarbeidet i seg sjølv vart hovudmålet med verktøyet.

Det var og er ei utfordring for alle å ta tak i verktøyet å gjere det til ein integrert del av undervisninga. Informant 2 og 5 var inne på at dei i starten var metodisk heilt umedvitne. Dei fekk tips om eller tildelt ulike oppgåver dei skulle gjere i klassen og gjennomførte desse utan heilt å skjønne kvifor.

Det var for dei fleste informantane krevjande og skulle starte opp med kartleggingsarbeidet på eige hand. Informant 3 peikte på at ein av grunnane til dette var at dei sjølve måtte finne tekstar å kartlegge ut frå. Det var utfordrande å finne tekstar som passa til dei ulike nivåa i SOL-pyramiden og som inneheld dei kjenneteikna som lærarane var ute etter å kartlegge. Informanten peikte òg på at dette arbeidet vart ekstra krevjande fordi det ikkje vart sett av nok tid til å samarbeide om dette slik at kvar enkelt lærar prøvde å finne opp sitt eige system på korleis kartlegge og bygge opp sin eigen tekstbank.

Dette fører oss over til ei anna utfordring som alle informantane var inne på. Det var å få nok tid og ressursar til i starten å setje seg inn i verktøyet for deretter å kunne gjennomføre kartlegging og registrere resultata av kartleggingsarbeidet i etterkant. Informant 1 og 3 peikte på utfordringar med å få kartlagt lesedugleiken til elevane når du er åleine som lærar i ein klasse.

Informant 1: *«..for det er jo kul umogeleg og vera ein og setje i gang ei 1. klasse for eksempel, altså tjue, og dei går på sjølvstyr og så skal du prøve å konsentrere deg om å sole.»*

Vidare peikte fleire av informantane på at det er utfordrande å skulle undervise i læringsstrategiar som du sjølv ikkje kjenner til eller har brukt så mykje:

Informant 5: *«...men noko av utfordringa med SOL er jo at mange av desse strategiane har eg jo ikkje brukt sjølv, har ingen praktisk erfaring med dei, ...()...alle desse her andre som eg aldri har brukt, så det er noko med at du må gå nokon rundar med deg sjølv og finne ut kva er dette, kva er vitsen med dette her? Ikkje fordi eg ikkje trur det er nokon vits, men eg må oppdage det sjølv, for å kunne undervise i det.»*

Alle informantane kom inn på i løpet av intervjuet at det var utfordrande å få alle lærarar til å vera med å sole og arbeide etter prinsippa i SOL sjølv om leiinga ved skulen heile vegen har

lagt vekt på dette, og alle lærarane har fått same opplæring i verktøyet. Lærarane eg intervjuar, meinte alle at det stort sett var kontaktlæraren eller norsklæraren som vart sitjande med ansvaret for dette. Ofte er dette ein og same person. På oppfølgingsspørsmål om kvifor informantane trudde det var så vanskeleg å få med alle lærarane i dette arbeidet, fekk eg mange interessante innspel.

Informantane peikar på at lesing og leseopplæring oftast blir knytt opp mot norskfaget og at det er lettare å skrive frå seg ansvaret for dette når du underviser i andre fag. Dette kan ha mange årsakar. Lærarar som ikkje underviser i norsk, kan føle at dei ikkje har nok kompetanse til å vera med å kartlegge lesedugleiken til elevane. Informant 1 seier at du må vera nøyaktig for å kunne seie noko om kor eleven er i leseutviklinga, du må vite kva du skal sjå etter og korleis du skal gjere dette. Informant 6 skildrar utfordringa slik:

«Det kan vera at dei føler seg usikre på dette med lesing og lesestrategiar og dette her, for det er jo sikkert ikkje ein del av realfaga på same måte som det er det i norskfaget.»

Informant 4 peikar òg på at norsklærarane kan kjenne på eit ekstra ansvar for dette, tek dette ansvaret og berre får jobben gjort sjølv. Dette ser dei andre lærarane, og det blir lettare for dei å ikkje ta ansvar.

Informant 2, 3 og 6 peikar òg på at lærarane spesielt mot slutten av mellomtrinnet og på ungdomssteget kjenner på eit visst «pensumjag», eit press på å kome gjennom fagstoffet dei er pålagt å gå gjennom med elevane. Dette meiner informantane kan føre til at arbeid med lesing- og læringsstrategiar ikkje blir prioritert.

Lærarar som ikkje er kontaktlærarar arbeider som regel i fleire klasser som faglærarar og har slik mange elevar å halde seg til. Informant 1 ser at det i ein slik situasjon blir lite oversikteleg og nesten ei umogeleg oppgåve å klare å kartlegge og halde oversikt over alle elevane ein har ansvar for. Ein slik situasjon kan gjere det enkelt å melde seg ut av arbeidet med SOL.

Eg stilte så eit oppfølgingsspørsmål om kva lærarane meinte måtte til for å få alle lærarane til å bli leselærarar og ta del i arbeidet rundt lesing og leseopplæringa. Informantane var einige om at leiinga hadde gjort ein god jobb ved å gi alle lærarar same opplæring i verktøyet og sagt noko om at alle skal vere med på arbeidet rundt leseopplæring og kartlegging. Dei såg derimot forbedringspotensialet i korleis dei ulike lærarane fekk gjort dette om til praksis.

Eit av tiltaka informant 3 peikt på, var at dei ulike teama på skulene måtte få tid til å ha SOL oppe som tema meir jamleg for å kunne avgjere kva dei ulike klassene skal arbeide med, fordele oppgåver mellom dei ulike lærarane som er i klassen og for å diskutere kvar elevane ligg når det nærmar seg foreldresamtaler eller innlevering av kartleggingsresultata.

Informant 3: *«kanskje...no har jo leiinga gått ut og sagt at alle skal sole, men det ser jo ikkje ut til at det hjelper, kanskje vi må på ein måte på teamet då må fordele eller ha det som ein agenda, på å ta det opp med jamne mellomrom at no fordelar vi elevane oss i mellom og så i ei periode skal du høyre etter og sjekke og sånn og så...»*

Dette meinte informanten at kunne føre til at fleire lærarar måtte ta ansvar for dette arbeidet.

5.2 Opplever lærarane at dei fekk opplæring i verktøyet og kva for erfaringar har dei med denne opplæringa?

På direkte spørsmål om lærarane hadde høyrte om teorigrunnlaget som SOL er bygd opp rundt før dei fekk kjennskap til SOL, svara berre informant 2 og 4 eit klart ja på dette, men begge desse var einige om at SOL gjekk grundigare inn på dei ulike trinna i leseutviklingsprosessen og korleis du skulle arbeide med desse. Informant 3 og 5 var klare på at dei ikkje hadde høyrte om teorigrunnlaget før dei fekk kurs i SOL.

Når det gjeld spørsmålet om direkte opplæring i SOL, uttrykte fem av informantane mine at dei hadde fått opplæring i verktøyet og var nøgde med denne. Dei peikte på at dei hadde fått opplæring i fellestida av lærarar på skulen som hadde vore på SOL-kurs i regi av Gjesdal kommune. Dei var òg svært nøgde med at SOL òg etter den første kursrekka, stadig vart sett på agendaen i fellestida, repetert og halde varmt. Informant 1, 2 og 5 nemnte spesielt at det òg var svært positivt at det gjekk an å spørje lærarane som hadde vore på SOL-kurs og få svar på det ein lurte på rundt arbeidet med verktøyet.

Informant 5 følte at han ikkje hadde fått nokon direkte opplæring i verktøyet og følte at kunnskapen han hadde rundt dette var «temmeleg sjølvtileigna», men han var svært nøgd med dei andre lærarane var positive til å svare om han lurte på noko.

Informant 3 hadde delteke på kursdagane til Gjesdal kommune og var svært nøgd med desse. Informanten etterlyste i dette høve eit oppfølgings-/inspirasjonskurs når det hadde gått ei tid.

5.3 Opplever lærarane at dei har fått teke i bruk verktøyet og eventuelt på kva for måte?

5.3.1 Føler du at du har teke i bruk verktøyet?

På dette spørsmålet svarar informant 1, 4 og 5 eit tydeleg ja, men alle tre peikar på at dette har teke tid og at det har kravd ein god del eigeninnsats for å bli trygg på verktøyet. Fleire har peikt på at dei såg eit potensiale i verktøyet når dei vart pålagt å fylle ut SOL-skjemaet for kvar enkelt elev:

Informant 5: *«...eg sa at dette vil eg ha ansvaret for, fordi eg såg at når vi sat og kava og prøvde å skulle fylle ut noko, at dette kan vi bruke, men då kan ein ikkje begynne å med det no. Det er for seint...»*

Dette gjorde at dei tok tak i verktøyet, sette seg inn i det og begynte å jobbe aktivt med dette som ein del av leseopplæringa i tillegg til sjølve kartlegginga. Informant 1 og 3 er òg inne på at ein av grunnane til at dei får brukt det godt, er at det er sett inn nok ressursar i form av vaksne i klassen:

Informant 1: *«Det har vore mogeleg i år fordi vi har vore to lærarar i klassen mykje.....det er ikkje alltid det er mogeleg å gjera det at ein annan ein då, at du kan sleppe dei inn att til ein annan ein...»*

Informant 2, 3 og 6 svarar at dei har teke i bruk verktøyet, men ikkje i så stor grad som dei skulle ønskje. Desse informantane kjem med utsegn som:

Informant 3: *«...det blir ofte sånn at, oj, no er det tid for å føre inn SOL-resultat, og at det blir eit slikt rush før det på ein måte då.»*

Informant 2: *«Eg brukar det ikkje slik jamt og trutt som eg høyrer andre får til..... Eg verkar best under press og det blir til at vi tek ut elevane ein og ein og SOLAR.»*

5.3.2 På kva for måte har du teke i bruk SOL?

Her vel eg å samanfatte kva informantane på dei ulike stega i grunnskulen sa om korleis dei brukar SOL i kartleggingsprosessen, i den praktiske leseopplæringa som går føre seg i klasserommet og i planlegginga av leseopplæringa.

Kartlegging

Informant 1 og 2 kartlegg elevane på småskulen ved å høyre dei lese høgt og samtale rundt teksten. Dette gjennomfører dei når dei har to vaksne tilgjengeleg i klasserommet, gjerne når dei har organisert undervisninga som stasjonsarbeid. På mellomsteget svarar informant 3 og 4 at dei òg solar ved høgtlesing og samtale når dei er to lærarar i klassen, men fordi dei i større grad er ein lærar som har ansvar for klassen, nyttar dei arbeidstimar der elevane der dei sit med individuelt arbeid medan læraren solar. I tillegg kartlegg informantane som arbeider på mellomtrinnet elevane gjennom ulike type skriftleg arbeid elevane utfører. Dette kan vera oppgåver og testar som går direkte på kjenneteikn i pyramiden eller som er ein del av andre større skriftlege arbeid som halvårsprøver.

Informant 5 og 6 som arbeider på ungdomssteget, må eg spesifikt spørje om dei solar og korleis. Dei svarar at dei i stor grad prøver å integrere kartlegginga knytt til SOL saman med anna vurderingsarbeid. Kartlegginga blir gjennomført ved skriftleg arbeid og ved dialog mellom lærar og elevar i klasserommet som oppfølging av leksearbeid og i situasjonar der dei går gjennom fagstoff i plenum:

Informant 6: «..i slike plenumsituasjonar der du gjennomgår ting så kan ein då spørje slik at ein får inntrykk av om dei har forstått kva dei har drive med.»

Informantane som arbeider på mellom- og ungdomssteget peikar òg på at dei diskuterer på klasseteam kvar elevane står, før dei gjer den endelege registreringa på den enkelte elev.

Leseopplæring i klasserommet

Informant 1, 2 og 3 som arbeider på barnesteget måtte eg spørje spesifikt om hadde teke i bruk andre delar av verktøyet SOL enn det å kartlegge elevane. Eit par av dei var då usikre på kva eg meinte, og eg måtte forklare nærare at SOL òg inneheld mange tips om korleis ein skal drive leseopplæringa, ulike arbeidsmåtar og metodar i tillegg til å vera eit kartleggingsverktøy.

For informant 1 og 2 som arbeider på småkulesteget er det den første lese- og skriveopplæringa som står i fokus. Dei er opptekne av at elevane skal lære seg sikker avkoding, og det blir arbeidd med forståing parallelt med den tekniske leseopplæringa. Arbeidet i klasserommet går i stor grad ut på å høre elevane i leseleksa og rettleie dei i dette. Denne leseleksa er tilpassa kvar enkelte elev når dei startar i 1. klasse, og lærarane held på med dette så lenge det er behov. På direkte spørsmål om dei nytta seg av ulike læringsstrategiar, svarta informantane at dei prøvde å kome gjennom dei som dei er pålagt å arbeide med frå kommunen si side, tankekart og ordkort vart nemnt spesielt.

Informant 3 og 4 på mellomsteget, har i større grad felles leselekser, og dei er opptekne av å ha ei oppgåve til denne. Dei tilpassar noko med mengde og med kva for type oppgåver dei gir i tilknytning til leksa. På ungdomssteget seier informant 5 og 6 at alle elevane har same leselekse, unnateke dei som har spesialundervisning knytt til leseopplæringa.

Felles for informantane som arbeider på mellom- og ungdomssteget er at dei har stort fokus på førlesingsfasa. Dei er opptekne av å gjennomgå nye tekstar saman med elevane:

Informant 4: *«Eg gjennomgår all leselekse for då å forklare nye ord og uttrykk slik at dei veit at, at det er lettare å forstå det dei les når dei kjem heimatt».*

Dei nemner spesielt at dei har fokus på omgrepsavklaring i denne fasa i tillegg til å hjelpe elevane med å bli medvitne om kva for strategiar dei kan bruke når dei møter på eit ukjent ord som dei ikkje klarar å avkode eller ikkje forstår innhaldet av.

I tillegg til fokus på førlesingsfasa, kjem arbeidet med ulike læringsstrategiar tydelegare fram på mellomsteget. Informant 3 og 4 nemner mange fleire strategiar dei arbeider med som nøkkelord, tankekart, lage faktasetningar og spørsmål til teksten. På ungdomssteget er det dei ulike læringsstrategiane informantane tek fatt i og bygger opp undervisninga rundt. Informant 6 var oppteken av å lære elevane strategiar for kva ein kan gjere når ein møter på eit nytt og ukjent ord. Han meinte dette var svært viktig, for han møtte ofte på elevar som berre gissa på kva for ord som sto i teksten og berre les vidare når dei møtte på eit ukjent ord i ein tekst. Andre læringsstrategiar som informantane på ungdomssteget nemnte at dei arbeidde med var: tokolonnotat, ein-setningssamandrag, utguling av tekst, styrkenotat, nøkkelord, tankekart, kapitteloversikt, spørsmål og svar, faktasetningar, VØL-skjema og BISON-blikk. Informant 4, 5 og 6 var alle opptekne av å modellere dei ulike strategiane for elevane for deretter å ta dei i

bruk i flest moglege fag. Dette for at elevane skal få ei større erfaring med dei ulike strategiane og sjå nytta av desse.

På barnetrinnet er òg informantane opptekne av mengdetrening når det gjeld leseopplæringa. Elevane skal lese kvar dag. På mellomtrinnet brukar dei òg i stor grad dei såkalla munnlege faga til å gi leselekse i tillegg til norskfaget. Dette gjer dei òg for å gi elevane erfaring med fleire type tekst:

Informant 3: «...,og så trur eg på den daglege treninga så då er det liksom ikkje greitt å kome på måndag og ha fått underskrift på leseleksa for resten av veka så eg har presisert for foreldra at det er den daglege lesinga som er viktig.»

Informant 4: «så er det mengdetrening då. Eg gir dei ganske mykje i lesing. Gir dei leselekse i alle, ja, dei har vel det i nesten alle fag, i norsk og alle temafaga òg. Dei har ein ganske mykje leselekse altså.»

Informant 3 og 4 nemnte at repetert lesing var ein av arbeidsmåtane dei nytta i leseopplæringa. Dette hadde dei blant anna nytta ved øving på høgfrekvente ord. Dei plukka ut ord frå ordlistene over høgfrekvente ord, som høyrer til verktøyet, som klassen eller elevlar med spesielle behov for dette hadde som øveord i løpet av veka. Elevane måtte lese og skrive desse orda fleire gonger og forstå kva orda tyder.

Felles for alle informantane er at dei nyttar kartleggingsresultata i SOL på foreldre- og elevsamtaler. I tillegg har alle dei ulike skulene arrangert eigne SOL-dagar eller fagdagar i norsk der elevane arbeider med dei ulike kjenneteikna i SOL-pyramiden.

Planlegging av leseopplæring

Informant 3, 5 og 6 nemner spesifikt at dei no har SOL i bakhovudet når dei planlegg undervisninga for eit halvår. Dei tek utgangspunkt i elevskjemaet og plukkar ut kjenneteikn dei vil arbeide med. Informantane nemner spesifikt at læringsstrategiar som ein vil arbeide med blir fordelt ut over året. Alle informantane nemner at dei prøver å fordele oppgåver på dei ulike faga og dei vaksne som arbeider med klassen.

5.4 Opplever lærarane at dei har fått auka kompetanse rundt lesing og leseopplæring gjennom å ta i bruk SOL og eventuelt kva for kompetanse?

Alle informantane svarar at SOL har tilført dei ei eller anna form for kompetanse sjølv om informant 2 og 6 synest det er vanskeleg å svare på fordi dei har hatt tilgang til SOL så lenge dei har arbeidd i skulen. Dei ga uttrykk for at det slik kan vera vanskeleg å sortere kva for kompetanse som kjem av sjølv opplæringa i SOL, og kva dei hadde med seg frå utdanninga si eller frå litteratur/kurs i lesing og leseopplæring.

Informant 1, 2, 3 og 4 svarar at dei føler at dei står fram som meir profesjonelle ved hjelp av SOL. Dei svarar at det blir mindre synsing når dei skal uttale seg om lesedugleiken til elevane i forhold til rettleiing av elevane sjølv og ikkje minst i forhold til foreldresamtaler. Alle informantane var inne på i løpet av intervjuet at dei hadde vorte meir medvitne om det å jobbe systematisk med leseopplæringa, og at SOL hadde gjeve ei ein retning i undervisninga.

Eg valde å spørje informantane direkte om dei hadde fått tilført ny teoretiske eller praktisk kunnskap ved å ta i bruk SOL sidan dette er eit mål i SOL-verktøyet. Nedanfor legg eg fram resultata eg fekk på desse spørsmåla.

5.4.1 Teoretisk kunnskap

På direkte spørsmål om informantane følte at dei hadde fått noko ny teoretisk kunnskap gjennom SOL, var alle informantane usikre, men ein av dei svara slik:

Informant 5: *«Nei, for viss du tenker teori så kan eg på ein måte lese noko teori ut av skjema og gjere meg nokre tankar om kva som er tenkt og kvifor det er tenkt osv.»*

Alle lærarane svarar noko om at om dei ikkje direkte har fått nokon ny teoretisk kompetanse så har dei vorte meir medvitne gjennom å ta i bruk SOL. Dei har vorte meir medvitne på dei ulike delane i leseprosessen og stega i leseutviklinga gjennom å bli kjent med nivåa i SOL-pyramiden og kjenneteikna på dei ulike nivåa. Dei svarar òg at dei har fått større medvit om kva dei kan forvente av elevane på dei ulike stega.

Informant 1: *“Ja, altså, eg har fått, eg har vorte meir bevisst på desse delane på vegen til lesing. Og det har vorte meir, framstått meir klart, vil eg seie. Og eigentleg kva som blir forventa av ungane, kan du seie.”*

Informant 3 og 4 er inne på at dei har fått meir kunnskap og vorte meir medvitne om dei ulike læringsstrategiane og arbeidet rundt desse.

Informant 4: *“Ja, eg har vorte meir bevisst på det eg nemnte på i stad på strategiar, det å følgje det opp..”*

5.4.2 Praktisk kompetanse

Det siste sitatet ovanfor fører oss over til kva for praktisk kompetanse lærarane føler dei har fått ved å ta i bruk SOL. Informanten ovanfor seier at han brukar og følgjer opp dei ulike læringsstrategiane på ein annan måte enn før.

Vidare seier lærarane noko om at dei føler at dei ulike stega i leseutviklinga har vorte brote meir ned for dei i SOL. Dette legg òg konkrete føringar for korleis dei skal jobbe med lesing og leseopplæring. Ein av informantane uttrykker dette slik:

Informant 4: *“SOL gir nok endå meir konkrete arbeidsmetoder. Dei går grundigare til verks enn det du har i utdanninga di, ja...”*

Informant 1 var òg inne på at på grunn av at han hadde vorte meir medviten om dei ulike trinna i leseutviklinga så dvela han lenger ved dei i undervisninga.

Alle informantane var inne på at dei hadde fått betre evne til å følgje opp lesinga til kvar enkelt elev meir systematisk. Dei seier at dei har vorte mykje meir observante når dei høyrer elevane les høgt. Lærarane seier at dei no lettare legg merke til om eleven meistarar eit kjenneteikn eller ei. Dei svarar òg at det er lettare å oppdage om nokon strevar med noko for så å setje inn rett tiltak.

Informant 3: *«.....vorte meir bevisst og det å følgje opp kvar enkelt elev meir systematisk enn før. Påpeike kva det er du treng å øve på liksom, og finne ut viss det er nokon som strevar med spesielle ting,»*

Informant 4 og 6 svarar at dei har vorte meir opptekne av og arbeider meir med førlesingsprosessen no enn før. Dei gjennomgår all leselekse på skulen, går gjennom nye omgrep og samtalar om innhaldet i teksten.

I tillegg svarar informant 3 og 4 at dei har vorte meir medvitne om å bruke ulike typar tekstar i leseopplæringa. Dei brukar no i større grad enn før faglitterære tekstar i arbeidet med elevane i tillegg til dei skjønnlitterære. Informant 3 kom inn på at han hadde fått ei auka tekstkompetanse gjennom å ta i bruk SOL. Han peikte på at han no meir medvite hentar

tekstar frå ulike kjelder i staden for å følgje læreboka slavisk. Denne informanten seier at han brukar tekstane meir medvite med utgangspunkt i kva som er målet med å bruke teksten.

5.5 Opplever lærarane at SOL hjelper dei i det daglege arbeidet med lesing og leseopplæring og kva har dei mest nytte av?

Alle informantane opplever at SOL hjelper dei i det daglege arbeidet med lesing og leseopplæring. Når det kjem til andre del av dette spørsmålet, svarar dei litt ulikt.

Informant 2 og 5 nemner at SOL er med på å gi arbeidet deira med leseopplæringa ein retning då dei var svært usikre på korleis dei skulle drive denne før dei vart kjent med verktøyet.

Informant 1, 3 og 6 meiner at det dei har mest nytte av er at verktøyet er strukturert og peikar då på trinna i SOL-pyramiden og kjenneteikna som høyrer til desse. Vidare peikar desse informantane på at dei med dette verktøyet får ein god peikepinn på kvar elevane er i leseutviklingsprosessen, og kva dei då må jobbe med.

Informant 3 og 4 peikte på at betre kjennskap til læringsstrategiane var noko han hadde stor nytte av fordi dei kunne hjelpe elevane til å hugse det dei les.

Det at SOL har to fristar for innlevering av kartleggingsresultat i året, var òg noko informant 2, 3 og 4 såg på som veldig nyttig. Dei peikte på at dei slik fekk press på seg til å få gjennomført dette arbeidet.

Materiell og tekstar frå eige SOL-rom og bibliotek vart òg nemnt som svært nyttig i arbeidet med lesing og leseopplæring av informant 1 og 2.

5.6 Opplever lærarane at dei utdannar fleire funksjonelle lesarar ved å nytte dette verktøyet og kva meiner lærarane kan vera årsaken til at dei eventuelt lykkast med å utdanne fleire funksjonelle lesarar gjennom bruk av SOL?

På første del av dette spørsmålet synest informant 2 og 5 at det er vanskeleg å svare på om bruk av SOL fører til at dei utdannar fleire funksjonelle lesarar. Som årsak til dette svarar desse lærarane at dei kom inn i skulen etter at SOL var teke i bruk, og at dei har arbeidd for kort tid i skulen til å seie noko om dette. Dei har hatt tilgang på verktøyet heile vegen i tillegg til at dei opplever at dei ikkje har nokon før-tilstand å samanlikne med.

Dei fire andre informantane synest òg at spørsmålet er vanskeleg å svare på, men dei brukar alle ord som «*trur det*» og «*håper det*» når dei har tenkt seg om. Informant 1 har tru på sjølve SOL-pyramiden og svarar:

Informant 1: «*..men eg vil jo tru det at viss du når dei måla oppover der så må du vel langt på veg vera ein funksjonell lesar.*»

Men han peikar òg på at vi må innsjå at ikkje alle når alle måla. Vi har ulike føresetnader for å lære og slik vil det alltid vera.

Informant 3 peikar på at dette bør det vel gå an å seie noko om over tid. Han lurar på om nokon lenger opp i skulesystemet kanskje kan svare på dette spørsmålet. Han stiller spørsmålet om ungdomsskulen eller den vidaregåande skulen kan sitje med erfaringar om dei tek i mot fleire funksjonelle lesarar no enn før. I tillegg stilte denne informanten saman med informant 1 spørsmål om resultata på dei nasjonale prøvene i lesing kunne seie noko om dette over tid.

Informant 6 seier at han ikkje veit om det er SOL eller noko anna, men han har ikkje opplevd å ha sendt elevar vidare i skulesystemet som ikkje har kunne lesa. Slike historier meiner han vi høyrde oftare før

Når det gjeld del to av dette spørsmålet peikar informantane på mange ulike årsakar til at dei kan lykkast med å utdanne fleire funksjonelle lesarar med SOL. Informant 1 og 6 meiner at det generelt blir arbeidd godt med lesing på skulene i dag. Dei meiner det har vorte eit større og anna fokus på lesing og leseopplæring no enn før. Desse informantane meiner òg at lærarar generelt har vorte meir nøye med å forklare kvifor det er viktig å vera ein god lesar uansett kva du skal gjere seinare i livet.

I tillegg meiner fleire av informantane at SOL er til god hjelp for lærarane i det daglege arbeidet. Informant 1 og 2 peikar på at systematikken i verktøyet er ein av grunnane til dette,

og dei ser på pyramiden og kjenneteikna i elevskjemaet som fornuftig. Det samsvarar i stor grad med det lærarane opplever som ei naturleg utvikling innanfor lesedugleik.

Informant 2, 3 og 6 meinte òg at styrken ved SOL er at du har eit system for å fange opp og følgje opp dei svake lesarane.

Informant 2: «...du kan gå tilbake i elevskjemaet og sjekke kvar eleven begynte å slite og setje inn tiltak på dette nivået.»

Men på same spørsmålet stilte informant 3 og 6 spørsmål om lærarane var nøye og dyktige nok til å fange opp dei lesesvake. Informant 3 stilte spørsmål ved om lærarar var nøye nok med å sjekke ut om elevane verkeleg forsto innhaldet i det dei les. Informanten stilte spørsmål rundt om lærarane generelt var dyktige nok til å tilpasse tekstar til dei ulike elevane med svært ulike behov. Kanskje er det slik at elevar som slit framleis får for vanskelege tekstar?

Informant 3, 4 og 5 peikar vidare på at arbeidsmåtane i SOL må bli ein integrert del av undervisninga og ikkje vera eit eige prosjekt på sida av det andre dei driv med. Informant 5 peikte på at det er når lærarane tek dette inn i undervisninga at dei vil sjå fullt ut nytta av dette arbeidet og dermed bli motiverte til å gjennomføre og ikkje minst halde fram med dette arbeidet over tid.

Informant 4, 5 og 6 peikte på at SOL gjer lærarane meir medvitne om lesing og leseopplæring og at dette i neste omgang kjem elevane til gode gjennom meir medviten undervisning

Informant 5: «Vi blir betre leseopplærarar med SOL fordi det gjer oss meir medvitne om kva vi driv med.»

Informant 1 og 3 var inne på motivasjon som årsak til at vi kan lykkast med SOL. Informant 3 såg at elevane vart meir motiverte til å lese og forbetre denne dugleiken ved at han aktivt kartla og rettleia dei vidare i prosessen. Han la vekt på å fortelje dei kva dei var gode på, for deretter peike på ein ting dei skulle øve på til neste samtale. For å halde motivasjonen til eleven oppe, peikte informanten på at det då var svært viktig å hugse å ta opp att denne tråden i neste samtale. Elevskjemaet med dei ulike kjenneteikna var konkret og god hjelp i dette arbeidet.

Informant 1 som nemnte motivasjon som årsak til at vi kan lykkast med SOL, hadde sett at SOL-dagar motiverte elevane til ekstra innsats på aktiviteter rundt lesing. Her arbeidde

elevane gjerne på tvers av klassetrinn og gjerne på grupper der dei samarbeidde om å finne løysinga på ting. Dette opplevde informanten som morosamt og motiverande for elevane.

Variasjon er òg eit ord som er brukt om årsaken til at vi lykkast med SOL. Informant 3 peikar på at han varierer meir kva for tekstar elevane møter og arbeider med og har større variasjon i bruk av strategiar for å få elevane til forstå innhaldet i tekstane dei les.

Informant 3, 4 og 6 var òg inne på at det er viktig å samkjøre alle lærarane i arbeidet med lesing. Viss alle lærarar arbeider med tekstar, omgrep og strategiar i alle fag, vil elevane få mengdetreninga som er viktig for å bli ein god lesar og få ei breiare lesekompetanse.

Informant 2, 3 og 5 peikte på at når nye vart tilsette ved skulen måtte dei få ei opplæring i verktøyet for å kunne vera med på dette arbeidet.

Det siste alle informantane var inne på som årsak til at vi lykkast med arbeidet vårt med SOL, var at det vart sett av tid og ressursar til å gjennomføre dette arbeidet. Det vart streka under at alle som skal starte arbeidet med dette verktøyet må få opplæring i dette og treng tid til å setje seg inn i det og prøve det ut. I tillegg var det viktig for informant 1, 2, 3 og 5 at det vart sett av ressursar på skulen til ein ressursperson som kan vera med å drifte, motivere og halde i gang eit slikt arbeid. Desse informantane peikte på at det var ei god støtte å ha nokon å spørje når dei var usikre på noko, og at det var ein lågare terskel å spørje nokon som hadde litt avsett tid til dette. Då kjende dei mindre på at dette kunne bli oppfatta som mas.

5.7 Oppsummering av resultat

Viss vi skal summere opp erfaringane informantane har med SOL så har alle uttrykt at dei har positive erfaringar med dette. Dei peikar på at programmet har gjort dei meir medvitne om lesing og leseopplæring, og at styrken til SOL er at dette er sett i eit system og slik gir opplæringa ei retning. Dette fører til at elevane blir mindre avhengige av kva for lærar dei har i forhold til kva form for opplæring dei får. Alle informantane er positive til kartleggingsdelen i verktøyet og kjenner at denne gir dei eit godt bilete på kvar elevane er i leseprosessen og kva ein skal jobbe med for å sikre vidare leseutvikling. Informantane kjenner seg òg meir profesjonelle i forhold til tilbakemeldingar og rettleiing av både elevar og foreldre med kunnskapen SOL har tilført dei. Fleire har òg nemnt det som positivt at skulene har hatt lesing og SOL som satsingsområdet over fleire år slik at lærarane har fått tid til å setje seg ordentleg inn i programmet og ta det i bruk.

På same tid peikar informantane på ein del utfordringar ved å skulle ta i bruk leseprogrammet SOL. Dei seier noko om at det har vore svært tidkrevjande og utfordrande å setje seg inn i dette og ta det i bruk, og det har slik vore utfordrande å få gjort programmet til ein integrert del av opplæringa. I starten brukte dei berre kartleggingsdelen av verktøyet fordi dei måtte levere inn dette to gonger i året. Det å skulle begynne å kartlegge, var i seg sjølv òg svært krevjande då ein måtte finne passande tekstar ein skulle kartlegge elevane ut frå. I tillegg peikte informantane på utfordringar som å få nok tid og ressursar til å ta i bruk verktøyet, få alle lærarane med på arbeidet og utfordring med å undervise i strategiar dei sjølve ikkje var trygge på.

Når det gjeld opplæring i leseprogrammet var fem av seks informantar nøgde med den opplæringa dei hadde fått. Den sjette informanten kjende seg i stor grad sjølv lært då han ikkje hadde fått noko direkte opplæring i bruk av programmet og hadde sjølv lese og spurt seg fram til kunnskap om dette.

Halvparten av informantane svara tydeleg bekreftande på at dei hadde fått teke leseprogrammet i bruk. Dei tre andre sa òg at dei brukte det, men kanskje ikkje i den utstrekning dei kunne ønske. Desse tre informantane legg vekt på kartleggingsbiten i verktøyet og innlevering av dette når eg stiller dette spørsmålet. Dei tre første informantane peikar på at dei brukar større deler av programmet og har slik fått integrert dette i undervisninga si.

Alle informantane svarar at SOL har tilført dei noko når eg spør om dei har fått ny kompetanse gjennom å ta i bruk dette verktøyet. Dei har vorte meir medvitne om teorien rundt lesing og leseopplæring. I tillegg til dette nemner fleire informantar at dei har fått meir kunnskap om fleire læringsstrategiar og korleis dei skal arbeide med desse i leseopplæringa. Dei har òg fått auka kunnskap om korleis dei skal gje konstruktive tilbakemeldingar om lesing til elevar og foreldre.

På direkte spørsmål om dei har fått ny kunnskap som har endra praksisen deira, svarar informantane at dei konkrete kjenneteikna på dei ulike trinna i SOL-pyramiden legg føringar for kva dei arbeider med i leseopplæringa og at dei brukar meir tid på desse i opplæringa. Informantane kjenner seg tryggare på å rettleie elevane i lesing. Fleire nemner at dei arbeider meir med læringsstrategiar, førlesingsprosessen og ulike typar tekstar.

Alle informantane svarar at SOL hjelper dei i det daglege arbeidet med leseopplæring. Dei peikar på at pyramiden og kjenneteikna har strukturert leseopplæringa og gjeve denne ei tydeleg retning. Elles har dei god nytte av kartleggingsdelen av verktøyet, kunnskapen om læringsstrategiarbeid og materiell/tekstar frå leseprogrammet og frå SOL-rom/bibliotek.

Fire av informantane håper og trur at dei utdannar fleire funksjonelle lesarar ved hjelp av leseprogrammet SOL. Dei har tru på verktøyet, trinna i pyramiden og kjenneteikna til desse, og viss elevane meistrar dei ulike kjenneteikn, må det føre til at dei blir funksjonelle lesarar. Dei stiller spørsmål ved om lærarar høgare i skulesystemet kan seie noko om dette, eller om dei nasjonale prøvene over tid kan vise ei positiv utvikling på lesedugleiken til elevane etter å ha teke i bruk SOL.

Til slutt bad eg informantane peike på årsakar til at vi eventuelt lykkast med å utdanne fleire funksjonelle lesarar ved å innføre SOL. Lærarane peikte på at fokuset på lesing og leseopplæring generelt hadde vorte større og annleis dei seinare åra. Informantane peikte på at SOL-pyramiden og kjenneteikna til denne var gode hjelpemiddel i leseopplæringa, og at stega i pyramiden harmonerer godt med den naturlege utviklinga som lærarane erfarer i møtet med elevane. Gjennom SOL opplever òg lærarane å ha fått eit verktøy for å fange opp og følgje opp dei svake elevane. Motivasjon og variasjon vart òg nemnt som årsakar til at ein kan lykkast i arbeidet med å auke lesedugleiken hjå elevane. Verktøyet i seg sjølv er motiverande då elevane får vite kvar dei er og blir fortalt kvar dei skal. Arbeid med ulike leseaktivitetar på grupper er òg svært motiverande. Variasjon i tekstar og læringsstrategiar vil òg tilpasse opplæringa betre til dei ulike elevane i tillegg til å verke motiverande. Informantane peikar òg på at det er viktig at SOL blir ein integrert del av den daglege undervisninga og ikkje noko som ein gjer i tillegg til alt anna og berre når ein skal kartlegge lesedugleiken til elevane. Dette kan ein blant anna sikre ved at alle lærarar arbeidar med lesing og lesestrategiar i sine fag. Til slutt peikar informantane på at det er svært viktig at det blir sett av tid og nok ressursar til å opplæring i og gjennomføring av leseprogrammet for å sikre at arbeidet blir gjort blant lærarane og at lesedugleiken blir forbetra.

6 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte resultatane av intervjuundersøkinga opp mot teorien og studia eg presenterte i del to og tre av denne rapporten. Dette vil eg gjere ved å ta utgangspunkt i hovudmålsetjinga for å ta i bruk eit strukturert leseprogram som SOL nemleg å gje lærarane eit strukturert opplegg basert på anerkjent leseforskning som skal føre til ei meir forskingsbasert leseopplæring og dermed fleire funksjonelle lesarar.

6.1 Kan det å innføre eit strukturert leseprogram som SOL vera eit hjelpemiddel for lærarar i norsk grunnskule til å drive ei meir forskingsbasert leseopplæring?

I litteraturgjennomgangen konkluderte eg med at for å drive ei forskingsbasert leseopplæring må du drive ei form for balansert leseopplæring (Allington og Pressley, 2015). I ei slik leseopplæring skal dugleikar i avkoding og forståing gå føre seg side om side. Ei balansert leseopplæringa må difor innehalde eksplisitt opplæring i fonologisk medvit, ordgjenkjenning, flyt, ordforråd, forståingsstrategiar og lesemotivasjon.

6.1.1 SOL og forskingsbasert leseopplæring

I presentasjonen av leseprogrammet har eg skildra at SOL legg vekt på at leseopplæringa skal innehalde opplæring i avkoding og forståing side om side i tråd med den balanserte tilnæringsmåten til Allington og Pressley (2015). Kva så med dei viktige prinsippa ei forskingsbasert leseopplæring bør innehalde? Finn vi att desse i SOL?

Å vera fonologisk medviten, tyder at ein høyrer at ord er bygd opp av ulike lydar (fonem), og at ein er medviten om at ved å setje desse saman på ulike måtar, dannar ein ulike ord (Allington og Pressley, 2015). I SOL-verktøyet finn vi att nokre kjenneteikn som går på å utvikle dette under dei to første trinna i pyramiden, logografisk lesing. Desse kjenneteikna er *å leike seg med rim og regler og sangar*, og at ein *kjenner att nokre bokstavar* i det andre trinnet. Elles er ikkje dette prinsippet mykje omtala i sjølve verktøyet.

Prinsippet ordgjenkjenning er vektlagt i SOL-verktøyet fordi dette er sjølve grunnsteinen i god avkodingsdugleik. Når det gjeld ordgjenkjenning peikte Allington og Pressley (2015) på at den viktigaste dugleiken er å utvikle forståing for at lydane orda er sett saman av er knytt til ein bestemt bokstav eller bokstavkombinasjon og kunne dra desse saman til ord. Dette er sjølve grunnlaget for kjenneteikna i trinn 3 og 4 i SOL-pyramiden, fonologisk lesing.

SOL-verktøyet legg òg stor vekt på utvikling av ordforrådet til lesarane. Vi finn kjenneteikn som går på dette under hovudtrinnet fonologisk lesing og ortografisk lesing. Kjenneteikna seier noko om at elevane skal kunne kjenne att og lese ordlister med dei 100, 220 og 500 mest brukte orda i norsk språk. Kjenneteikna seier derimot ikkje eksplisitt noko om at lesarane skal forstå innhaldet av desse orda. Dette vil eg kome tilbake til år eg drøftar praksisen lærarane har på dette området.

Prinsippet om at leseopplæringa bør ha fokus på ein viss flyt over lesinga for å kunne flytte merksemda på innhaldet i ein tekst, har fått stor merksemd i SOL. SOL-pyramiden har fått eit eige trinn som tek for seg leseflyt, trinn 7: *økt automatisering og leseflyt* (Gjesdal kommune, 2008). The National Reading Panel (2000) peikte på at ein viktig faktor for å fremme flytande lesing er at barna les høgt for ein funksjonell lesar som støttar og rettleiar dei gjennom prosessen. SOL er eit verktøy der du gjennom systematisk observasjon av høgtlesinga til elevane, skal rettleie dei vidare i leseutviklingsprosessen deira (Gjesdal kommune, 2008).

Eksplisitt opplæring i forståingsstrategiar er eit viktig prinsipp i ei forskingsbasert leseopplæring (Allington og Pressley, 2015). Forståing blir som nemnt før i dette avsnittet vektlagt meir og meir i SOL ettersom avkodingsdugleiken aukar. Som nemnt i presentasjonen av leseprogrammet, er det i nivå 8 og 9 i SOL-pyramiden i stor grad lagt vekt på at elevane skal tileigne seg ulike læringsstrategiar for å betre forstå det dei les (Gjesdal kommune, 2008). Verktøyet kjem med heilt konkrete forslag til kva for læringsstrategiar du kan jobbe med.

Eksplisitt arbeid med motivasjon er det siste prinsippet Allington og Pressley (2015) peikar på som viktig i leseopplæringa. Dette prinsippet er det som etter mi meining kjem minst til syne i verktøyet. Eg kan ikkje finne kjenneteikn som går direkte på dette arbeidet, men eg kjem tilbake til drøftingar rundt dette når eg no skal drøftar erfaringane lærarane har gjort seg med dette verktøyet.

Ovanfor ser vi at vi finn att dei fleste prinsippa om forskingsbasert leseopplæring i SOL, og reint teoretisk sett kan det sjå ut som om det kan vera eit godt hjelpemiddel for lærarar til å drive ei meir forskingsbasert leseopplæring. Men kva skjer i praksis når ein innfører dette verktøyet? Endrar praksisen til lærarane seg? Først vil eg drøfte kva for opplæring og kompetanse lærarane meiner dei har fått gjennom SOL. Er denne opplæringa og kompetansen tilstrekkeleg for å endre praksis?

6.1.2 Opplæring i SOL

Berre to av informantane mine svara eit klart ja på direkte spørsmål om dei hadde høyrte om teorigrunnlaget som SOL er bygd opp rundt gjennom utdanning eller kurs før implementering av SOL. Dette var informant 4 som hadde kurset GLSM frå grunnutdanninga, og informant 2 som hadde eit fjortendagars kurs i begynneropplæringa i løpet av utdanninga si. Dei fire andre informantane gjennomførte utdanninga før GLSM vart obligatorisk eller hadde kurs i «Den andre leseopplæringa». Tre av desse informantane var klare på at dei ikkje hadde høyrte om teorigrunnlaget før dei fekk kurs i SOL. Dette samsvarar godt med undersøkinga til Rasmussen (2003) som konkluderte med at leseopplæringa hadde fått lite merksemd i lærarutdanninga i Norge fram til denne studien vart gjort. GLSM som vart innført i 2006 har i alle fall gjort at lærarar som har dette kurset har høyrte om denne forskingsbaserte kunnskapen i større grad enn før.

Fem av seks informantar har fått opplæring i verktøyet og er godt nøgd med denne. Ein av informantane var på kurs i regi av Gjesdal kommune, medan dei fire andre fekk opplæring av kollegaer som hadde vore på SOL-kurs i fellestida på skulen. Denne sistnemte opplæringa gjekk over eit halvt år og følgde stort sett tilrådinga frå Gjesdal kommune (2017). Dette vil seie at lærarane fekk opplæring i sjølvverktøyet på rundt 10-12 timar. I teoridelen gjekk eg gjennom studiar der lærarar fekk grundig teoretisk gjennomgang og utprøving av ulike arbeidsmåtar knytt til leseopplæring i opp mot 60 timar (Hilden & Pressley, 2007; Andreassen, 2008). Desse studia viste at lærarane trass i denne opplæringa hadde store vanskar med å gjennomføre arbeidsmåtene når kursperioden var over. Var dei ti til tolv timane med SOL-opplæring nok til at lærarane i mitt prosjekt har teke verktøyet i bruk?

Før eg går vidare i drøftinga, vil eg peike på at i studia eg refererte til over (Andreassen, 2008; Hilden & Pressley, 2007), høyrer vi om innovasjonsprosessen fram mot at lærarane skal ta arbeidsmåtene i bruk, og at det etter ei tid blir vurdert korleis lærarane arbeider med dette.

Deretter er undersøkinga over. I mitt forskingsprosjekt har lærarane arbeidd med SOL over fleire år, og alle informantane uttrykker at dei er svært nøgde med at SOL, i etterkant av den første opplæringa, stadig er på agendaen i fellestida slik at dei får støtte i arbeidet med å ta i bruk verktøyet, kunne få nye idear om korleis bruke dette eller repetert ulike sider ved det.

6.1.3 Auka kompetanse med SOL?

Eit av hovudmåla med SOL som verktøy er at det skal vera eit kompetansehevingsprogram for lærarar innanfor området lesing og leseopplæring (Gjesdal kommune, 2008). Alle informantane var einige om at SOL hadde tilført dei noko på dette området. Dei var samstemde om at verktøyet hadde gjeve undervisninga deira ei retning, at dei hadde vorte meir medvitne om teorien rundt lesing og leseopplæring og det å arbeide systematisk med lesing. I tillegg til dette nemner fleire informantar at dei har fått meir kunnskap om fleire læringsstrategiar, førlesingsprosessen og bruk av ulike typar tekstar. Dei har òg fått auka kunnskap om korleis dei skal gje konstruktive tilbakemeldingar om lesing til elevar og foreldre og slik rettleie elevane vidare i leseprosessen.

Tilbakemelding lærarane ga til elevane på arbeidet deira med lesing og lesingsstrategiar var eit av områda undersøkinga PISA+ (2007) observerte som mangelfulle blant norske lærarar. Tilbakemeldingane elevane fekk var lite knytt til faglege vurderingar eller innsats, men bar preg av omgrep som «flott» og «fint» utan at dei vart knytt direkte opp til kva som var «flott» og «fint». Mine informantar kjende seg meir profesjonelle i tilbakemeldingane til elevar og foreldre ved hjelp av SOL. Dei ulike kjenneteikna på stega i leseprosessen og pyramiden gir lærarane konkrete formuleringar og eit visuelt bilde dei kan rettleie elevar og foreldre etter. Dette er i tråd med ei av dei andre hovudmålsetjingane til SOL om at lærarane skal få eit felles språk om lesing og leseutvikling slik at dei kan kome med konkrete, faglege tilbakemeldingar til elevane og foreldre (Gjesdal kommune, 2008).

Rasmussen (2003) peikte på at ofte kom tiltak for elevar som strevar med lesing for seint i norsk skule, ofte i 3.-4. klasse. Mine informantar meiner at dei har fått høgare kompetanse på å følgje opp kvar enkelt elev meir systematisk. Dei veit kva dei skal høyre etter når elevar les høgt og oppdagar slik fortare om nokon strevar med lesing og eventuelt med kva. Informantane seier òg at dei i slike tilfelle no veit betre kva for tiltak dei skal setje inn for å prøve å få eleven til å meistre og kome vidare i leseutviklinga si. På denne måten ser det ut

som om SOL kan vera eit hjelpemiddel for lærarar til å kunne oppdage og setje inn tiltak tidlegare i skuleløpet og slik få større effekt av desse.

Rasmussen (2003) peikte òg på at når norske elevar skulle arbeide med tekstar, var desse oftast narrative og henta frå leseboka i norsk. Informantane i dette prosjektet peikar på at dei har fått ei auka tekstkompetanse ved å ta i bruk SOL. Dei seier at dei har vorte meir medvitne om å bruke ulike typar tekstar i leseopplæringa og peikar på at dei i mykje større grad brukar faglitterære tekstar no enn før. Ein av lærarane peikte òg på at han med den nye tekstkompetansen, brukte meir medvite tekstar frå ulike kjelder, ikkje berre læreboka. Fleire av informantane var opptekne av at elevane måtte ha ei viss mengde lesing kvar veke for å utvikle seg som lesarar. Dette var noko Rasmussen (2003) peikte på i sin undersøking at norske elevar hadde relativt lite lekse i lesing i forhold til blant anna i USA. Dette fører oss over til neste avsnitt der eg drøftar korleis lærarane har teke i bruk verktøyet.

6.1.4 Endring av praksis med SOL?

Gjennom dei to forskingsspørsmåla som omhandlar erfaringar og bruk av leseprogrammet SOL, fekk eg innsikt i om lærarane har gjort endringar i praksisen sin etter at dei tok i bruk SOL og om desse endringane er i tråd med dei forskingsbaserte prinsippa som Allington og Pressley (2015) peikar på.

Alle informantane har gjort seg positive erfaringar med verktøyet. Dei peikar på som nemnt ovanfor at SOL har strukturert leseopplæringa og gjeve denne ei retning. Alle informantane har teke i bruk verktøyet, men halvparten uttalar at dei ikkje har fått teke det i bruk i den utstrekning dei skulle ønske. Desse informantane mest opptekne av kartleggingsdelen av verktøyet og korleis dei gjennomførde dette. Dei tre andre informantane var meir opptekne av korleis dei hadde teke i bruk leseprogrammet i den daglege opplæringa til dømes kva for læringsstrategiar dei valde og arbeide med og korleis dei arbeidde med desse.

Denne skilnaden på informantane kan vi forklare gjennom å sjå på sjølve verktøyet og opplæringa lærarane fekk i dette. Det er pyramiden med dei ulike trinna med tilhøyrande kjenneteikna som er det mest handfaste i verktøyet. Det er òg dette som er hovudfokuset i kursa lærarane går gjennom når det gjeld bruk av SOL. Den metodiske biten ligg implisitt i dette, men det blir meir opp til kvar enkelt lærar å sjå dette og finne ut korleis ein kan jobbe med dette. Det er òg eit eige didaktisk kapittel i SOL-permen, men dette blir det òg meir opp

til kvar enkelt lærar å lese. Kor langt dei ulike lærarane har kome i innovasjonsprosessen av verktøyet kan òg forklare denne skilnaden. Dette vil eg kome tilbake til i eit avsnitt seinare i denne drøftingsdelen.

I tillegg var det informantane som arbeider på barnetrinnet, spesielt på småskulesteget som var mest opptekne av kartleggingsbiten, medan informantane på mellomsteget og ungdomssteget var meir opptekne av læringsstrategiar og arbeidet rundt desse. Dette kan vi òg forklare med utgangspunkt i programmet i seg sjølv. Fokuset på høgtlesing og avkodingsprosessen er stor i starten av leseopplæringa, medan fokuset på leseforståing og læringsstrategiar aukar i takt med at elevane kjem lenger i leseutviklingsprosessen sin. I tillegg peikte fleire av informantane på at fordi dei var pålagde å gjennomføre kartleggingsbiten, utvikla dei etter kvart større innsikt i at dette arbeidet var nyttig, og at dette førte til at dei begynte å arbeide systematisk med kjenneteikna og metodikken i verktøyet gjennom heile skuleåret i staden for å berre bruke det som eit kartleggingsverktøy.

Gjennom å studere svara eg fekk på korleis informantane har teke i bruk SOL, har eg så prøvd å finne ut om lærarane i auka grad har teke i bruk prinsippa som bør prege ei forskingsbasert leseopplæring. I avsnittet der eg drøfta om SOL inneheld dei forskingsbaserte prinsippa til Allington og Pressley (2015) om god leseopplæring, såg eg på at verktøyet ikkje tek for seg fonologisk medvit i nokon stor grad. Dette er heller ikkje noko informantane mine kjem inn på når eg spør korleis dei brukar SOL. Lærarane på småskulesteget peikar gjennom det dei fortel meg på at det er ordgjenkjenning dei verkeleg arbeider med. På dette steget står bokstavinnlæringa og det at elevane får rettleiing på lesing av nybyrjartekstar av ulike slag i fokus utan at vi går i meir detalj på korleis dette går føre seg, men informantane peikar på at dei hentar konkrete kjenneteikn frå det fonologiske og ortografiske trinnet og arbeider konkret med dette.

Å ha eit godt og rikt ordforråd er òg noko lærarane på mellom- og ungdomssteget legg vekt på. Dei uttrykker alle at dei er opptekne av førlesingsfasa og omgrepsavklaring. Dei peikar på at dei les gjennom tekstane saman med elevane med tanke på å forklare nye og ukjent omgrep før dei får desse i heimelekse. Eit par av informantane var inne på at dei brukte ordlistene med høgfrekvente ord i arbeidet med å utvikle flyt i lesinga til elevane, men òg for å utvide ordforrådet til elevane. Dei plukka ut ein del ord som elevane i løpet av veka skulle greie å lese ortografisk, skrive rett og vite tydinga av. Informantane på mellom- og ungdomssteget

var òg opptekne av at dei skulle lære elevane strategiar for å lese og finne ut tydinga av ukjente ord.

I litteraturgjennomgangen av denne oppgåva presenterte eg fleire måtar å oppnå det forskingsbaserte prinsippet flyt på. Mykje sjølvstendig lesing av tekstar som er tilpassa elevane med omsyn til vanskegrad, repetert lesing og lesetrening med rettleiing frå ein funksjonell lesar, var alle måtar Allington og Pressley (2015) meiner fremmar god leseflyt. Lærarane eg intervjuar var opptekne av at tekstane elevane les var tilpassa nivået til elevane, spesielt på småskuletrinnet. På mellomtrinnet var òg lærarane opptekne av at tekstane skulle vera tilpassa aldersgruppa dei underviste, men dei såg at elevane i større grad kunne ha same teksten i lekse fordi dei alle hadde knekt lesekode og var meir på same nivå i leseutviklingsprosessen, men dei tilpassa noko til kvar enkelt med blant anna mengde. På ungdomsskolen fekk berre dei med spesialpedagogiske behov innanfor lesing tilpassa leselekser. Alle lærarane på barnetrinnet var opptekne av å rettleie elevane når dei les tekstar høgt. Lærarane på småskuletrinnet var svært opptekne av at dette gav inntrykk av at det var mykje dette tida deira gjekk med til, medan dei på mellomtrinnet held fram med dette arbeidet, men ikkje i like stor grad. På ungdomsskolen var ikkje dette ei prioritert arbeidsoppgåve då det vart peikt på at dei fleste elevane hadde oppnådd flyt i lesinga si. To av informantane nemnte spesielt at repetert lesing var ein av arbeidsmåtene dei brukte. Dette kunne vera repetert lesing av tekstar eller lister med høgfrekvente ord.

PISA+ (2007) viste at norske lærarar hadde liten evne og kunnskap til å legge til rette for læringssituasjonar som utviklar leseforståing og lesestrategiar. Arbeid med konkrete læringsstrategiar som til dømes nøkkelord, tankekart og liknande var no vanlegare å gjennomføre i norske klasserom, men det mangla noko på å setje dette arbeidet inn i ein større læringssamanheng og på å eksplisitt formidle til elevane kvifor det er viktig med slike strategiar. Lærarane eg intervjuar, vart meir og meir opptekne av arbeid med læringsstrategiar til høgare klassetrinn dei arbeidde på. På ungdomssteget var det dette arbeidet dei var opptekne av. Dei nemnte namnet på mange konkrete strategiar dei brukte i opplæringa av elevane som alle går ut på å finne hovudessensen i ein tekst ved å stille spørsmål til teksten, summere opp og tolke innhaldet. I tillegg var dei opptekne av at det var viktig at læraren modellerte for elevane korleis dei skulle bruke dei ulike strategiane og at elevane skulle få prøve ut desse strategiane over tid noko som òg Allington og Pressley (2015) peikte på som viktig. Informantane var difor i denne samanheng opptekne av at dei ulike strategiane skulle

takast i bruk i flest moglege fag for å få mengdetrening og innsikt i korleis ein kunne bruke dei ulike strategiane i ulike situasjonar.

Når det gjeld å arbeide med lesemotivasjon, vil eg kome tilbake til dette prinsippet i seinare drøftingar i denne delen av oppgåva, men her vil peike på at eit av kriteria for å sikre lesemotivasjon hjå elevane, er i følgje Allington og Pressley (2015) at elevane lykkast med det å lese. Dette prøver ein å sikre i SOL-systemet ved blant anna å tilpasse oppgåvene elevane får til deira nivå. Informantane mine peikte på at dette var noko dei var medvitne om og tilpassa tekstane til elevane så lenge dei såg på dette som nødvendig.

Fleire av informantane nemnte at dei ser på eigne fagdagar knytt opp mot ulike leseaktivitetar, kalla SOL-dagar, som svært positivt. Ein av grunnane til dette er at dei ser at elevane blir motiverte og arbeider godt når dei samarbeider med andre om å løyse ulike oppgåver knytt til dugleikar som har med lesing å gjere. Dette er heilt i tråd med det Allington og Pressley (2015) peikar på at det er viktig å legge til rette for samarbeid og samtale om lesing og leseaktivitetar for å auke motivasjonen for lesing blant elevane.

Allington og Pressley (2015) peikar vidare på at ein bør integrere leseopplæring med innhaldslæring. Lærarane på mellom- og ungdomssteget var svært opptekne av å nytte dei ulike strategiane i andre fag enn norsk. Dette for å setje dei ulike strategiane inn i ein større samanheng og for at elevane skulle arbeide med eitt så breitt tekstutval som moglege. Dei var òg inne på at ved å gi ulike tekstar innanfor ulike fag i lekser, var det lettare at alle elevane fekk tekstar som var interessante og motiverande for dei. Men dei seier på same tid noko om at dette er ei utfordring for dei på grunn av at dei ikkje får alle lærarar som har fag i klassen til å vera med på gjere dette arbeidet. Dette momentet vil eg sjå nærare på når eg drøftar utfordringar ved implementeringa av slike innovasjonar i skulen.

Gjennom spørsmålet om SOL er til hjelp i det daglege arbeidet med leseopplæringa, peikte eit par av informantane på at dei hadde svært god nytte av materiell, bøker og tekstar, frå eige SOL-rom på skulen og skulebiblioteket, og at dei brukte dette jamleg i forhold til elevane. Dette er òg eit punkt som Allington og Pressley (2015) er opptekne av når dei drøftar kor viktig motivasjon er for utvikling av lesedugleik. Dei ser på det som svært viktig at elevane har tilgang på eit breitt utval av bøker slik at alle kan finne bøker med emne som interesserer dei. Dei kjem med forslag om at bibliotek i klasserommet er eit godt tiltak for å imøtekome

dette kravet, men eit godt skulebibliotek som elevane har god tilgang til bør vel òg imøtekome dette.

Det har gått sju-åtte år etter implementeringa av SOL på skulene til informantane mine. Informantane seier at dei er nøgde med opplæringa i verktøyet, har fått ny kompetanse gjennom verktøyet og at dei har teke det i bruk, men alle har ikkje teke det i bruk i den utstrekning dei kunne ønskje. Alle er i tillegg opptekne av at det er vanskeleg å få alle lærarane på skulen med på arbeidet med dette leseprogrammet. Kva kan årsaken til dette vere? På leitning etter årsakar, vil eg no sjå på innovasjonsprosessen og kva denne kan ha å seie for i kva grad lærarane har teke i bruk verktøyet.

6.1.5 Innovasjonsprosessen

Under spørsmålet om generelle erfaringar informantane hadde gjort seg med SOL, var fleire av dei inne på at dei var nøgde med at kommunen og skulen hadde halde på med dette prosjektet over lang tid slik at dei hadde fått sett seg ordentleg inn i verktøyet og teke det i bruk. Lærarane var inne på at det ofte var slik i skulesystemet at det kom nye satsingsprosjekt før ein meistra det førre. Dette er heilt i tråd med det Hargreaves og Hopkins (1994) påpeikte om korleis skulene skulle lykkast med sine innovasjonsprosjekt. Skulene må våge å velje seg ut nokre prosjekt og stå i dei til lærarane har gått gjennom mange nok læringsprosessar til at implementeringa av prosjektet lykkast.

Innleveringsfrist for kartleggings skjema av lesedugleiken til elevane ein gong i halvåret, verka òg positivt på eit par av informantane mine. Dei fekk på denne måten eit visst press på seg til å få gjennomført arbeidet med leseopplæring og kartlegging som dei såg på som viktig. Dette kan nok verke som eit negativt press og stress for andre lærarar som på grunn av dette stresset ikkje får gjennomført kartlegginga, men held på som før fordi dette er tryggast for dei (Skogen, 2004). På den andre sida viser skuleleiinga gjennom desse fristane at dei ser på dette arbeidet som prioritert og viktig, og at dei er interessert i resultatata og vil vera ein del av dette utviklingsarbeidet som Skogen (2004) peikte på. Dette er òg faktorar som gjer at leiinga får lærarane til å ta i bruk verktøyet og slik få implementeringsprosessen til å lykkast. Dette var òg informantane inne på at det var kartleggingsprosessen og pålegg om denne som fekk dei til å sjå på verktøyet med nye auge og ta fleire delar av dei i bruk.

Sjølv om informantane er svært positive til verktøyet og implementeringa av dette, ser dei òg fleire utfordringar ved denne prosessen. Det å skulle begynne å ta i bruk dette verktøyet var svært krevjande for alle informantane. Vidare peikte alle lærarane på at det var utfordrande å få alle lærarane på skulen med på dette arbeidet og få nok tid og ressursar til arbeid med verktøyet. Eit par av informantane peikte på utfordringar med å skulle undervise i læringsstrategiar ein ikkje sjølv kjenner til.

Dei fleste av desse utfordringane er utfordringar vi kjenner att frå innovasjonsteorien. Skogen (2004) peikar på at overgangen frå fase fire til fem i innovasjonsprosessen er den mest kritiske. Det er no deltakarane i innovasjonsprosessen skal gjere alle tankar, idear og planar om til praksis. Informantane peikte på at dei i denne fasa var metodisk umedvitne og berre brukte kartleggingsbiten av verktøyet. Det å endre leseopplæringa i tråd med SOL og gjere dette til ein integrert del av den andre undervisninga kravde stor innsats og mykje tid, og nokre av informantane var endå ikkje nøgde med i kor utstrekning dei brukte verktøyet og hadde fått integrert dette i resten av opplæringa. Som ein del av dette krevjande arbeidet peikte lærarane vidare på at det var utfordrande å undervise i strategiar dei ikkje kjende til sjølve, dei måtte setje seg inn i dei og skjønne kva for hensikt dei har for å kunne lære dei bort til andre på ein god måte.

Dei peikte òg på at det var og endå er svært vanskeleg å få med seg alle lærarane i kollegiet på dette arbeidet sjølv om alle lærarane hadde fått same opplæring i verktøyet. Dei peikte på fleire forhold som kunne vera årsaken til dette; lesing og leseopplæring er ofte knytt opp til norskfaget, lærarar som ikkje kjenner seg kompetente nok, «pensumjag» i faga og faglærarar med mange elevar å halde seg til.

Vanskane informantane kjenner på med å få alle med på arbeidet med SOL, kan vi forklare med utgangspunkt i dei psykologiske barrierane Skogen (2004) skildrar. Lesing og leseopplæring har tradisjonelt vore knytt til norskfaget, og lærarar som ikkje har utdanning eller underviser i dette faget, vil stå lenger frå teorigrunnlaget og opplæringsstrategiar rundt dette enn lærarar med utdanning og opplæringsansvar i norsk. Dette kan òg føre til at dei kjenner seg meir usikre og utrygge på dette området. Skogen (2004) peikar på at til større utryggleik ein kjenner på eit område, til mindre endringsviljug vil ein vera.

6.2 Fleire funksjonelle lesarar med SOL?

Det å kunne utdanne fleire funksjonelle lesarar er hovudmålet for å drive ei forskingsbasert leseopplæring og for det strukturerte leseprogrammet SOL. Lærarane eg intervjuar kunne ikkje svare noko sikkert på spørsmålet om dei trudde dei utdanna fleire funksjonelle lesarar ved å arbeide med SOL, men dei hadde alle tru på verktøyet og håpa og trudde at det var slik. Informantane lurte på om ikkje lærarar lenger opp i skulesystemet kunne seie noko om dette eller om resultatane på dei nasjonale prøvene i lesing kunne seie noko om dette over tid.

Innovasjonsstudia eg presenterte i teoridelen viste at sjølv med relativt grundig opplæring av lærarar i nye måtar å drive leseopplæring på, så hadde lærarane vanskar med å gjennomføre dei nye undervisningsmetodane og opplæringa av lærarane hadde slik liten eller ingen effekt på leseforståinga til elevane (Hilden og Pressley, 2007; Andreassen, 2008). Det som skil desse undersøkingane frå innovasjonsprosessen lærarane eg har intervjuar var gjennom, er at mine informantar er tilsett ved skuler der dei har halde fast ved og arbeid med implementeringa av SOL over fleire år. Dette kan ha gjort at lærarane har teke til seg og teke i bruk meir av den forskingsbaserte praksisen enn viss skuleleiinga hadde avslutta fokuset på dette prosjektet etter eit halvt år. Meir forskingsbasert praksis skal i teorien føre til fleire funksjonelle lesarar utan at eg kan seie noko meir om innføring av SOL har ført til dette gjennom undersøkinga eg her har gjort.

6.2.1 Kva kan vera årsaken til at vi lykkast med SOL?

Sidan vi ikkje kan seie noko meir om vi utdannar fleire funksjonelle lesarar gjennom å ta i bruk SOL i denne undersøkinga, spurte eg lærarane om kva som kunne vera årsaken til at vi kunne lykkast med dette arbeidet. Svarene til informantane på dette spørsmålet inneheld fleire moment som er omtala før i denne drøftinga. Dette er moment som at det blir sett av nok tid og ressursar til å gjennomføre arbeidet med verktøyet, at ein får med alle lærarane på dette arbeidet og får samkjørt desse, variasjon i tekstar og strategiar ein brukar i leseopplæringa, det at lærarane blir meir medvitne om lesing og leseopplæring og at dette i neste steg fører til meir medviten undervisning, SOL må bli ein integrert del av undervisninga og ikkje eit prosjekt på sida eller på toppen av det andre ein driv med, verktøyet er til god hjelp for læraren i det daglege arbeidet på grunn av systematikken i det og at progresjonen i SOL samsvarar godt med kva lærarane ser på som ei naturleg utvikling av lesedugleik.

Eit nytt moment lærarane var inne på under dette spørsmålet, var at dei følte at det generelt vart arbeidd godt med lesing i skulen i dag blant anna fordi fokuset har vore større på dette no enn før. Dei peikte òg på at fokuset på leseopplæringa var annleis no enn før. Dette kan ein setje i samanheng med alt fokuset leseopplæringa i Norge har fått etter det som har vorte kalla «PISA-sjokket» der norske elevar fekk eit resultat som var dårlegare enn mange land vi likar å samanlikne oss med (Kjærnsli og Olsen, 2013). Rasmussen kom med si undersøking av norsk leseopplæring i 2003 og peikte på ulike svake sider ved denne. I kjølevatnet av alt dette vart fokuset på lesing og leseopplæring stort i Norge blant anna på at denne skulle vera forskningsbasert. Dette førte blant anna til at lesing vart ein av fem grunnleggande dugleikar som grunnskulen i Norge skulle ha fokus på (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fleire leseprogram vart òg laga i etterkant av dette, deriblant SOL.

I kapittelet der eg drøftar korleis lærarane har teke i bruk verktøyet, peikar eg på fleire ting ved SOL som kan føre til at elevane får motivasjon til å lese og arbeide med dette. På spørsmål om kvifor vi kan lykkast med arbeidet med SOL blir òg motivasjon trekt fram som eit moment. Ein av informantane peikar her på at verktøyet i seg sjølv verkar motiverande på elevane. Elevane vart meir motiverte til å lese og betre denne dugleiken når læraren er aktivt inne i prosessen og rettleiar dei i dette, peikar på kva dei kan, kva dei må øve på og følgjer opp denne tråden vidare i opplæringa. Dette fører oss tilbake til teorien eg presenterte i starten av oppgåva. Eit av verkemidla for å oppnå leseflyt var å lese saman med og få rettleiing av ein funksjonell lesar (Allington og Pressley, 2015). Får ein leseflyt vil ein oppleve å meistre lesekunsten noko som er ein føresetnad for å halde på motivasjonen for å lese (Allington og Pressley, 2015).

På same tid peikte informantane på at ein av årsakene til at vi kunne lykkast med å utdanne fleire funksjonelle lesarar med SOL var at det var eit godt system for å fange opp og følgje opp svake lesarar, men dei stilte òg spørsmål ved om ein var dyktige nok i dette arbeidet enno. Med bakgrunn i det eg har drøfta ovanfor ser det ut til at verktøyet i seg sjølv har eit godt grunnlag for å gjere dette arbeidet, men i kor stor grad lærarane klarar å fange opp dei lesesvake og korleis dei tek tak i dette, kan ein vel seie er avhengig av mange faktorar, men at dette blant anna vil vera svært avhengig av kor langt kvar enkelt lærarar har kome i implementeringsprosessen av verktøyet og dermed kva for kompetanse dei har opparbeidd seg.

6.3 Konklusjon

Teoretisk sett har eg gjennom denne masteroppgåva funne ut at leseprogrammet SOL er bygd opp rundt relativt ny og anerkjent forskning på lesing og leseopplæring og slik inneheld dei fleste av dei prinsippa som ei forskingsbasert leseopplæring bør bestå av. SOL kan slik vera eit godt hjelpemiddel for lærarar i norsk grunnskule for å drive ei meir forskingsbasert undervisning, og dermed kan lærarane vera med på å utdanne fleire funksjonelle lesarar ved hjelp av dette verktøyet. Informantane mine var fornøgde med opplæringa dei hadde fått i SOL og hadde tru på verktøyet, men dei peikte alle på at det hadde vore svært krevjande og utfordrande å ta programmet i bruk og integrere dette i den eksisterande undervisningspraksisen sin. Sjølv etter å ha hatt tilgang på SOL i fleire år, svarar halvparten av informantane at dei har utfordringar med å brukar programmet i den grad dei skulle ønske.

Gjennomgang av innovasjonsteori, resultat frå liknande innovasjonsstudiar og resultata frå min intervjuundersøking blant lærarar som har teke i bruk leseprogrammet viser at SOL kan føre til meir forskingsbasert undervisning under visse føresetnadar. Ein slik føresetnad er at opplæringa i verktøyet er god og omfattande nok. I tillegg treng lærarane hjelp og støtte undervegs når dei skal byrje å prøve ut verktøyet på eige hand. Opplæringa må slik vera forankra i leiinga som i neste omgang må prioritere tid og ressursar til gjennomføring av innovasjonen. Leiinga må vidare setje krav til at alle skal vera med på innovasjonsarbeidet og følgje opp at dette skjer, gjerne med innleveringsfristar for t.d. kartleggingsresultat.

I metoddelen drøfta eg generaliseringsspørsmålet i forhold til mitt forskingsprosjekt. Dette er blant anna avhengig av om utvalet i prosjektet er representativt for gruppa norske grunnskulelærarar som har prøvd å ta i bruk SOL. Uansett kva ein meiner om dette, trur eg at mange lærarar i norsk grunnskule vil kjenne seg att i ein del av utfordringane mine informantar har stått i under innovasjonsprosessen av SOL. Om dei ikkje har innført akkurat SOL på sin skule, vil eg tru dei kan kjenne att ein del av utfordringane knytt til andre innovasjonar dei har arbeidd med.

Litteraturliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, s. 364-373.
- Allington, R. L. & Pressley, M. (2015). *Reading instruction that works. The case for Balanced Teaching - Fourth edition*. New York: The Guildford Press.
- Andenæs, A. (2001). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington D.C.: Illinois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading.; National Academy of Education.
- Anderson, V. (1992). A teacher development project in Transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 8, s. 391-403.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser: Et felteksperiment: PhD-avhandling*. Stavanger: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brown, R., Pressley M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, s.18-37.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, s. 510-516.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duffy, G.G., Roehler, L.R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M.S. et al (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, s. 347-368.

- Ehri, L. C. (1995). Phases of Development in Learning to Read Words By Sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), s. 116-125.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of dyslexia. I K. Patterson, M. Coltheart & J. Marshall, *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (s. 301-330). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Frost, J. & Lyster, S (2008). Lese- og skriveoppl ring p  spr kleg grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring og R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (s. 250-277). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3 ed.)*. New York: Teacher College Press.
- Gabrielsen, E. (2000). *Slik leser voksne i Norge*. Stavanger: Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Gaskin, I.W., Anderson, R.C., Pressley, M., Cunicelli, E.A. & Satlow, E. (1993). Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. *The Elementary School Journal*, 93, s. 277-304.
- Gjesdal kommune (2008). *SOL-Systematisk Observasjon av Lesing - et verktøy for leseutvikling*. Stavanger: Gjesdal kommune.
- Gjesdal kommune (2011). *SOL - systematisk Observasjon av Lesing, Kurs og fagdagar*. Henta 1. 10. 2017 fr : <http://www.sol-lesing.no/nyheter>
- Grimmett, P.P. & Mackinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, s. 385-456.
- Guthrie, J.T., McRae, A. & Klauda, S.L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instructions to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychologist*, 42, s. 237-250.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (Eds.) (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), s. 487-503.
- Hilden, K. & Pressley, M. (2004). Verbal Protocols of Reading. I M. Dune, *Literacy Research Methodologies* (s. 308-321). The Guilford Press.
- Hilden, K.R. & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23, s. 51-75.
- Hoover, W.A. & Gough P.B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 1990, Vol 2*, s. 127-160.

- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), s. 459-475.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser - en innføring i samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk-design og metode* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (2013). Kap. 1 PISA 2012, Sentrale funn. I M. Kjærnsli & R. V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå, Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 13-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette K., Lie S., Ødegaard M., Anmarkrud Ø., Arnesen M.E., Bergem O.K. et al (2007). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Klette, K. & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning: New professional challenges. I K. Jensen, L. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 69-84). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S.-A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive - Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32, s. 279-300.
- Midthassel, U., Bru, E. & Idsøe, T. (2000). The principal's role in promoting school development activity in norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), s. 147-160.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literature of reading and its implications for reading instructions-reports of the subgroups*. Washington, DC: National institute for Child Health and Human Development.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De norske forskningsetiske komiteer.

- OECD. (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Programme for International Student Assessment: Organisation for Economic Co-operation and Development.*
- Pressley, M. & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology - for educators, researchers and policymakers.* New York: HarperCollins College Publishers.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading.* Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P.B., et al (1994). Transactional instruction of comprehensions strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL-program. *Reading and Writing Quarterly, 10*, s. 5-19.
- Pressley, M., El-Dinary P.B., Gaskins, I., Schuder T., Bergmann, J. L., Almasi, J. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal, 92*, s. 513-556.
- Pressley M., Mohan, L., Raphael, L.M & Fingeret, L. (2007). How does Benet Woods elementary school produce such high reading and writing achievement? *Journal of Educational Psychology, 99*, s. 221-240.
- Pressley, M. Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instructions in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading, 2*, s. 159-194.
- Rasmussen, J. B. (2003). Reading literacy performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education, 38*, s. 427-443.
- Reynolds, D., Teddlie, C. w. H. & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. I C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (s. 206-231). London og New York: Falmer Press.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching, fourth edition* (s. 905-947). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Robson, C. (1993). *Real World Research.* Oxford: Blackwell.
- Roehler, L.R. & Cantlon, D.J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classroom. I K. Hogan & M. Pressley (Red.), *Scaffolding Student Learning - Instructional Approaches & Issues* (s. 27-37). Cambridge: Brookline Books.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen, Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Smith, N. (1965). *American reading instruction*. Newark: DE: International Reading Association.
- Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snow, C.E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Solheim, R. & Tønnessen, F. (2003). *Slik Leser 10-åringer i Norge - en kartlegging av leseferdigheter blant 10-åringer i Norge i 2001*. Stavanger: Senter for Leseforskning - Høgskolen i Stavanger.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1998). *Off track: When poor readers become "learning disabled."*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tønnessen, F. (1995). *Leselyst og lesestoff*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2009). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal .

Vedlegg 1

Sol – ei rettleiing i teori og praksis?

Intervjuguide

Innleiande spørsmål

1. Kva for type grunnutdanning har du? Førskule-/allmennlærer?
2. Kor lenge har du arbeidd i skulen?
3. Har du utdanning/kurs i leseopplæring utover grunnutdanninga? Evt. kva?
4. Kva for trinn arbeider du i hovudsakeleg på?
5. Kor lenge har du hatt tilgang til verktøyet SOL?

Erfaringar med SOL generelt

6. Kva for erfaringar har du gjort deg rundt arbeidet med verktøyet Systematisk observasjon av lesing, SOL?
Positive/Negative?
Kursing/Oplæring?
Praktisk arbeid med verktøyet?
Evt. Kvifor

Bruk av SOL

7. Føler du at du har fått teke i bruk dette verktøyet?
8. På kva for måte har du teke i bruk SOL?
Soling – kartlegging av lesedugleik?
Digital SOL?
Tilpassa leselekser?
Lettleslitteratur?
Læringsstrategiar?
Andre måtar å bruke SOL på?
9. Kva synest du at du har mest nytte av? Kvifor?

Erverva kompetanse ved bruk av SOL

10. Føler du at du har fått auka kompetanse om lesing og leseopplæring gjennom opplæring og bruk av verktøyet?
Evt. kva for kompetanse har du fått gjennom å ta i bruk SOL?
11. Verktøyet ønsker å gi lærarar både teoretisk og praktisk kunnskap til å kunne gjennomføre ei meir systematisk leseopplæring.
Har du fått ny teoretisk kunnskap om lesing og leseopplæring gjennom SOL? Evt. kva?
12. Har du fått kjennskap til nye praktiske måtar å gjennomføre leseopplæringa på? Evt. kva?

13. Hjelper denne nye kompetansen deg i det daglege arbeidet med leseopplæringa? Evt. på kva for måte?

Avsluttande spørsmål

14. Hovudmålet med SOL er å hjelpe fleire elevar til å bli gode, funksjonelle lesarar. Har du inntrykk av at du/de ved skulen får fleire funksjonelle lesarar no enn før de tok i bruk SOL? Evt. kvifor/kvifor ikkje?
15. Har du erfaringar med andre type leseprogram/-prosjekt?
Evt. kva for program/prosjekt?
Opplevde du framgang i lesedugleiken hjå elevane ved å bruke dette programmet/prosjektet? Kvifor/kvifor ikkje?
16. Kva trur du er årsaken til evt. betring av lesedugleiken ved bruk av SOL eller andre leseprogram?
Fokus på lesing og lesedugleik?
Auka tidsbruk på lesing?
Auka fokus på ulike elevgrupper, sterke/svake lesarar?
Andre ting?
17. Er det annan type kompetanse du skulle ønske eit verktøy som SOL ga deg?
18. Har du forslag/idear om forbetringar /vidareutvikling av dette verktøyet?

Vedlegg 2



Øistein Anmarkrud
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.04.2016

Vår ref: 47874 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47874	<i>Systematisk observasjon av lesing (SOL) - ei rettleiing i teori og praksis?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øistein Anmarkrud</i>
Student	<i>Aud Irene Lyseng</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf. 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47874

Rekruttering skjer gjennom skolens ledelse som videreformidler informasjon om prosjektet til potensielle deltakere. Ved denne fremgangsmåten anbefaler personvernombudet at vedkommende som videreformidler forespørsel ber interesserte kontakte student.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er i all hovedsak godt utformet, men vi forutsetter at følgende endres før utvalget kontaktes:

-Setningen "Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og er godkjent." slettes og erstattes med "Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS."

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at student minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven.

Personvernombudet legger til grunn at dette er feil og har endret dette punktet. Vi gjør oppmerksom på at dersom personopplysninger skal publiseres må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.11.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere digitale lydopptak

Vedlegg 3

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Sol – ei rettleiing i teori og praksis?”

Bakgrunn og formål

Mitt namn er Aud Irene Lyseng. Eg er masterstudent i spesialpedagogikk med logopedi som fordjuping på Universitetet i Oslo. I 2016 skal eg arbeide med ei masteroppgåve der eg skal gjennomføre eit forskingsprosjekt.

Lesing og leseopplæring har det vore svært mykje fokus på i norsk skule sidan byrjinga av 2000-talet. Gjennom dette prosjektet vil eg prøve å finne ut kva for erfaringar lærarar har gjort seg ved å ta i bruk eit strukturert leseopplæringsverktøy, «Systematisk observasjon av lesing» - SOL. Fungerer dette verktøyet etter intensjonane? Har verktøyet gitt lærarane ny og betre kompetanse om lesing og leseopplæring og eventuelt på kva for område? Har dei nytte av denne kompetansen i den praktiske gjennomføringa av leseopplæringa og eventuelt på kva måte? Har lærarane gjennom dette fått eit verktøy som hjelper dei i prosessen med å utdanne fleire funksjonelle lesarar?

Du har fått denne førespurnaden om å vera med i dette forskingsprosjektet fordi du arbeider som lærar ved ei skule i ei kommune som har teke «Systematisk observasjon av lesing» i bruk. Rektor og SOL-rettleiaren ved skulen meiner at du har erfaringar med dette verktøyet som kan vere med på å gi svar på spørsmåla skissert ovanfor.

Kva inneber deltaking i prosjektet?

Deltaking i prosjektet vil innebere å la seg intervjuje om erfaringar og opplevingar rundt bruk av verktøyet «Systematisk observasjon av lesing». Intervjuet vil gå føre seg som ei noko strukturert samtale mellom oss der du deler desse erfaringane med meg. Eg vil gjere notat undervegs. I tillegg vil eg gjere lydopptak for å kunne gjengi erfaringar så presist som mogeleg. Denne samtalen vil ta rundt ein time. Vi gjer saman ei avtale om kvar det passar best å gjennomføre dette.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre eg som vil ha tilgang til datamaterialet. Det eg vel å bruke i oppgåva mi, vil bli anonymisert. Oppgåva skal etter planen vera ferdig og leverast 15. november 2016. Når oppgåva er godkjent, vil lydopptak og notat bli sletta/makulert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte grunngi dette. Om du vel å trekke deg, vil alle opplysningane du har bidrege med bli makulert. Om du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Aud Irene Lyseng, tlf. 41 62 40 50. Du kan òg ta kontakt med min rettleiar ved Universitet i Oslo, Øistein Anmarkrud tlf. 22 85 80 46 eller mail oistein.anmarkrud@isp.uio.no, om du har fleire spørsmål om prosjektet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 4

Samtykke til deltaking i prosjektet

Eg har motteke informasjon om prosjektet «SOL – ei rettleiing i teori og praksis?» og har sagt meg villig til å delta.

Eg har fått informasjon om at det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Alle opplysningar om meg vil bli anonymisert og behandla konfidensielt. Opptaka vil bli sletta i løpet av desember 2016.

Eg er klar over at deltaking i prosjektet er frivillig, og at eg når som helst kan trekke meg ut av prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)